INTERFACES

Representações socioespaciais, Geotecnologias e Formação de Professores

Natanael Reis Bomfim
Silvia Letícia Costa Pereira Correia

Interfaces: representações socioespaciais, geotecnologias e formação de professores

Natanael Reis Bomfim
Silvia Letícia Costa Pereira Correia

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

BOMFIM, N. R., and CORREIA, S. L. C. P. *Interfaces*: representações socioespaciais, geotecnologias e formação de professores [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2018, 159 p. ISBN: 978-65-86213-10-2. https://doi.org/10.7476/9786586213102.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.

Universidade Estadual de Santa Cruz

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
Rui Costa - Governador

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Walter Pinheiro - Secretário

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
Adélia Maria Carvalho de Melo Pinheiro - Reitora
Evandro Sena Freire - Vice-Reitor

DIRETORA DA EDITUS
Rita Virginia Alves Santos Argollo

Conselho Editorial:
Rita Virginia Alves Santos Argollo – Presidente
Alexandra Marselha Siqueira Pitolli
Eduardo Lopes Piris
Evandro Sena Freire
Guilhardes de Jesus Júnior
Jorge Henrique de Oliveira Sales
Josefa Sônia Pereira da Fonseca
Lessí Inês Farias Pinheiro
Luciana Sedano de Souza
Lurdes Bertol Rocha
Maria Luiza Silva Santos
Ricardo Matos Santana
Rita Jaqueline Nogueira Chiapetti
Sabrina Nascimento

INTERFACES

Representações socioespaciais, Geotecnologias e Formação de Professores

Natanael Reis Bomfim
Silvia Letícia Costa Pereira Correia

ILHÉUS - BAHIA

Editora da UESC

2018

Copyright ©2018 by
Natanael Reis Bomfim
Silvia Letícia Costa Pereira Correia

Direitos desta edição reservados à
EDITUS - EDITORA DA UESC

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional,
conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E CAPA
Tikinet Edição Ltda
www.tikinet.com.br

FINALIZAÇÃO
Deise Francis Krause

REVISÃO
Maria Luiza Nora de Andrade
Roberto Santos de Carvalho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B695 Bomfim, Natanael Reis
Interfaces: representações socioespaciais, geotecnologias e formação de professores / Natanael Reis Bomfim, Silvia Letícia Costa Pereira Correia – Ilhéus, BA: Editus, 2018.
159 p.: il.

Referências: p.147-159.
ISBN: 978-85-7455-504-1

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Engenharia geotécnica. 3. Geografia (Ensino fundamental) – Salvador (BA). 4. Professores de geografia – Formação. I. Título.

CDD 910.7

Elaborado por Quele Pinheiro Valença – CRB- 5/1533

EDITUS - EDITORA DA UESC
Universidade Estadual de Santa Cruz
Rodovia Jorge Amado, km 16 - 45662-900 - Ilhéus, Bahia, Brasil
Tel.: (73) 3680-5028
www.uesc.br/editora
editus@uesc.br

EDITORA FILIADA À

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Dedicamos este trabalho a todos os companheiros de caminhada que pensam e fazem a educação diariamente, e se empenham em deixar viva, a escola, acreditando que é possível a mudança...

SUMÁRIO

Prefácio **9**

Apresentação **11**

Capítulo 1
Representações socioespaciais, lugar e processos tecnológicos: convergências para o processo formativo de professores..... 17
1.1 Representações sociais: preâmbulo de um conceito 18
1.2 Pertencimento, representações socioespaciais e educação.. 31
1.3 Um constructo da experiência: breves considerações sobre a fenomenologia do lugar 37
1.4 Processos humanos criativos, transformativos e educação: contextualizando o lugar de vivência..... 45
1.5 O hiato da formação docente: o professor pedagogo e o ensino da geografia nos anos iniciais do ensino fundamental..... 54
1.6 Processo formativo de professores: por uma formação continuada 59

Capítulo 2
Diálogos entre aplicação e intervenção:
desdobramento e dinâmica da pesquisa 67
2.1 O bairro, a escola e os professores: textos e contextos 73

Capítulo 3
As representações socioespaciais dos professores sobre o
bairro: orientando as práticas pedagógicas..... 79
3.1 A Imagem da Engomadeira segundo a ótica das palavras . 80
3.2 A imagem da Engomadeira segundo a ótica do discurso... 85
3.3 A imagem da Engomadeira segundo a ótica do desenho ... 93
3.4 A elaboração do projeto didático da escola 102
3.5 A dinâmica dos encontros formativos 112
3.6 Reflexos e frutos do processo formativo 120
3.7 A Feira Cultural 128
3.8 Refletindo sobre o trabalho desenvolvido 134
3.9 Da comunidade para a escola: o legado do engajamento.. 138

Considerações finais 141

Referências 147

PREFÁCIO

O presente texto busca uma aproximação entre a Geografia Cotidiana e a Geografia Escolar por meio da apreensão dos saberes do senso comum como forma de orientação de práticas pedagógicas de docentes do ensino fundamental. Para tal, os pesquisadores se apropriam da teoria das representações sociais e do conceito de representação espacial como forma de compreender o pensamento social dos professores sobre o bairro da Engomadeira, em Salvador/Bahia, e a abordagem de uma pesquisa-ação permite o envolvimento constante com um grupo de professores de uma escola pública baiana, possibilitando a dinamização de encontros formativos e investigativos. Deste modo, o tema envolve a apreensão das representações socioespaciais das professoras da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha, sobre o bairro da Engomadeira, na cidade de Salvador/BA. Envolve, ainda, a reflexão sobre o processo de construção de um portfólio sobre memória e identidade do referido bairro e da escola das professoras.

São 3 capítulos, alguns subdivididos em tópicos relevantes e adequados, tendo em vista a fluidez textual. Nota-se um

refinamento teórico-metodológico no campo da pesquisa educacional. As categorias analíticas confeccionadas foram bem escolhidas e ajudaram na organização do capítulo analítico. Nas considerações finais, é possível perceber o grau de amadurecimento alcançado pelos pesquisadores, ao tecer considerações sobre os resultados do estudo. Estes resultados corroboram com o entendimento de que existe uma relação entre as estruturas sociais e espaciais, ou melhor, o pensamento de grupos sociais distintos, evidenciando a influência das experiências, de ideias e de conhecimentos, subjetivamente enraizados no espaço vivido. Neste sentido, o conjunto socioespacial da Engomadeira fornece conhecimento do senso comum à Escola. Este conhecimento, por meio das práticas pedagógicas, pode ser reelaborado e transformado em conhecimento escolar. Isto porque a elaboração de um planejamento ou mesmo de um projeto político pedagógico, dentro da Escola, pressupõe o conhecimento prévio da realidade local.

Andrea Coelho Lastoria
Universidade de São Paulo (USP)

APRESENTAÇÃO

Em todo o percurso trilhado por nós, seres humanos, é importante que tentemos, seja ao final ou durante o caminhar, lembrar os trajetos pelos quais passamos, como uma referência, avaliando constantemente nosso percurso e seguindo com nossa jornada. Esse movimento tem relação com as idas e vindas inerentes à transformação e constituição do sujeito no mundo, que, em certa medida, relaciona-se a um processo formativo, que refere-se às vivências, experiências e aprendizagens pelas quais o indivíduo passa ao longo de sua vida, e que resultam em sua constituição identitária enquanto sujeito. Segundo Isaia e Bolzan (2010), processo formativo de professores é uma construção imbricada na atividade de aprender a ser professor. Ou seja, trata-se da construção e utilização de estratégias de apropriação dos saberes e fazeres próprios do magistério. Assim esse saber-fazer instaura-se no entre – jogo do ensinar e do aprender que envolve os atores do ato educativo, professores e alunos, tendo por entorno o conhecimento pedagógico compartilhado e

a aprendizagem colaborativa, no seio de aprendizagens experienciais que vão se constituindo como aprendizagens formativas.

Mas, afinal, o que está implicado em uma formação? Acreditamos que entre outras coisas, histórias de vida, além de diferentes vivências e práticas que se misturam, se confundem e se complementam, compondo o sujeito em seu processo formativo. Este trabalho que agora apresentamos, intitulado *INTERFACES: Representações Socioespaciais, Geotecnologias e Formação de Professores,* não é diferente, uma vez que ele sistematiza e sintetiza desafios, experiências, tentativas, aprendizagens e inquietações.

O processo de produção do "eu" como sujeito professor/a suscita questões que em certa medida refletem uma busca para as demandas decorrentes de práticas sociais que servem como ponto de partida para uma reflexão acerca de experiências que nos instigam e nos desafiam a buscar alternativas, diferentes das preposições impostas e instituídas, em prol de uma prática instituinte no fazer pedagógico. Esta busca, por sua vez, guarda relação com o que foi proposto por Hetkowski (2004, p. 168), inspirada nas ideias de Lapassade (1977), ao afirmar que "instituído é tudo o que se vê e o que se conhece, e o instituinte é o novo, aquele que se manifesta às vezes com dificuldade, mas que ainda assim, é capaz de colocar-se no espaço institucional". Lapassade (1977), ao realizar e propor a análise ou socioanálise institucional preconiza que "as instituições definem tudo o que está "estabelecido", em outras palavras, o conjunto do que está instituído" (LAPASSADE, 1977, p. 15). Deste modo, o instituído é uma característica inerente à instituição e tem como critério a rigidez e cristalização das formas de relação. Em contrapartida, este mesmo autor propõe um movimento de criação, uma "capacidade de inventar novas formas de relação" (LAPASSADE, 1977, p. 30), movimento este chamado de instituinte, e que dá margem às mudanças. Ou seja, a prática instituinte é mobilizada

pela vontade, fruto de alguns questionamentos surgidos ante os desencontros e dicotomias existentes nos discursos e práticas, na teoria e nas experiências, nas formas de conhecer e na potencialidade da ação, considerando, ainda que a prática lança desafios de complexidade, singularidade, dinâmica e concretude, característicos de sua natureza. Desta forma, entendemos que pensar sobre nossas praticas é desenvolver atitude de reflexão e análise permanente sobre o que fazemos, não perdendo de vista que devemos "[....] pesquisar sempre, reconstruir de contínuo nossas aprendizagens" (MARQUES, 2006, p. 11).

Assim, fica cada vez mais evidente a importância de assumirmos a interação e a dinâmica de um processo formativo onde a troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel do formador e de formado. Esse movimento é cíclico, ou seja, sempre está se construindo e desconstruindo, e é formado no inacabamento como uma das marcas anunciadas da cria humana (FIALHO, 2009). Assim, os processos formativos se constituem como individuais, mas também coletivos.

O processo formativo faz a diferença no modo de desempenhar e conceber a ação docente, (re)visitando teorias conceituais do processo de ensino e aprendizagem, além de tratar a educação como um ato político, exercitando a crítica e o diálogo em torno da escola e do trabalho educativo. Isto resulta em um movimento teórico-prático, contínuo, e que envolve diferentes dimensões e transições de papéis. Assim é que se constroem experiências ricas e significativas através da formação continuada de professores, que geraram questões diversas e importantes avanços. Nessa perspectiva, formulamos alguns questionamentos: como o professor pode trabalhar a partir da realidade do aluno? De que forma nossas condutas pedagógicas são orientadas?

Essas perguntas foram insistentemente incorporadas ao texto dessa obra. E, desta maneira, como professores/pesquisadores da Universidade do Estado da Bahia/UNEB, do Grupo Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC) e do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sociedades Sustentáveis (GIPRES), atuando em parceria com as Escolas da Gerência Regional do Cabula (GRE), Salvador/BA, pertencentes aos Programas de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEudC), viemos nos debruçando acerca do conhecimento e entendimento do processo formativo de professores da educação básica.

Este livro foi pensado a partir do Projeto guarda-chuva, denominado *A rádio da escola na escola da rádio*, desenvolvido pelo GEOTEC, como também decorrente das discussões suscitadas no GIPRES, numa perspectiva de reconstrução das histórias dos bairros da cidade de Salvador, explorando as potencialidades das Geotecnologias e das TIC, no sentido de um processo social de construção e apropriação do espaço pelos sujeitos. O Projeto da Rádio tem como bases epistêmicas os eixos espaços, memória e tecnologias digitais. É uma proposta que, originalmente, busca difundir a história dos lugares e possibilita, aos alunos e professores das escolas da Rede Pública, o registro da história dos bairros e a memória de eventos e fatos que constituem a Cidade de Salvador/BA, a partir do lugar vivido e percebido, potencializando-o para que seja reinventado e valorizado em sua essência. Assim, os sujeitos que vivem e mobilizam suas práticas cotidianas nestes lugares deixam de ser expectadores da dinâmica do espaço vivido e, mais que observadores, passam a ser interventores e mediadores das estruturas do lugar. Além disso, ao tratar das representações socioespaciais e ensino de Geografia, encontra respaldo nas discussões sobre representações, promovidas no GIPRES, visando compreender como as

representações, traduzidas em imagens materiais ou cognitivas, veiculadas no cotidiano das pessoas, fazem parte do universo dos alunos e como podem ser utilizadas no ensino e em aprendizagens significativas.

O livro está divido em três capítulos: o primeiro, *Representações socioespaciais, lugar e processos tecnológicos: convergências para o processo formativo de professores* aborda as categorias conceituais, Representações socioespaciais, geotecnologias e formação de professores, transversalizadas pelo conceito de lugar. No segundo capítulo, descrevemos o caminho metodológico da pesquisa-ação, *Diálogos entre aplicação e intervenção: desdobramento e dinâmica da pesquisa*, com o intuito de analisar a dinâmica da Teoria das Representações Sociais e Espaciais como método de apreensão e análise do conteúdo sobre o bairro da Engomadeira.

No terceiro capítulo, *As representações socioespaciais dos professores sobre o bairro: orientando as práticas pedagógicas*, reconstruímos essa realidade socioespacial, apresentamos uma avaliação da formação e do trabalho das professoras, além de mostrar as consequências da imersão, trazendo o portfólio como um legado da comunidade para a escola, compreendida como um patrimônio e ancorado no lugar, constituída por seus moradores, usuários e trabalhadores. Para encerrar o livro apresentamos uma reflexão prospectiva nas dimensões científicas, didáticas e políticas, como também as lacunas emergidas, com a finalidade de estimular a elaboração de novas questões.

CAPÍTULO 1

Representações socioespaciais, lugar e processos tecnológicos: convergências para o processo formativo de professores

Este capítulo aborda as categorias conceituais da discussão aqui proposta, numa articulação entre as categorias: representações socioespaciais, pertencimento, processos tecnológicos e formativos de professores, transversalizando com o conceito de lugar, na perspectiva fenomenológica da Geografia Humanista. Inicialmente, buscamos situar o leitor quanto ao entendimento do conceito de representações sociais, representações socioespaciais e pertencimento, explicando como estas definições vêm sendo utilizadas nas pesquisas do campo da Educação, auxiliando na compreensão da formação e consolidação de concepções construídas e veiculadas pelos atores sociais. Isto se traduz nas relações entre conhecimentos práticos, desempenho de papéis e de funções na escola, como também nas questões ideológicas, políticas e pedagógicas e pelo entendimento das condutas orientadas que estão presentes nas experiências dos sujeitos nos diversos lugares.

Em seguida, abordamos o constructo destas experiências como catalisador de desenvolvimento de processos humanos criativos, na perspectiva de evidenciar as potencialidades dos sujeitos no seu lugar de vivência, tendo em vista uma possível construção de saberes, para além das experiências socializadas no espaço, pautando-se na autonomia, reflexão e criticidade dos atores sociais envolvidos no processo de organização dos espaços. Destacamos que a presença da tecnologia no mundo contemporâneo, aliado às exigências/demandas por novas maneiras de pensar o processo pedagógico, educativo, requer que a escola seja, também, um espaço de mediação entre o aluno e esse mundo tecnológico. Assim, parece inegável que as tecnologias digitais potencializam o entendimento e o desvelamento das representações, quer seja do espaço, quer do sujeito, ampliando as possibilidades e os horizontes dos processos educacionais.

Por fim, discutimos acerca do hiato existente na formação docente, sobretudo dos professores com formação em Pedagogia que atuam no ensino fundamental I, com diversas áreas do conhecimento - enfatizando a disciplina de Geografia, e que necessitam de uma continuação em sua formação, para redimensionamento de suas práticas e conteúdos, para que assim, a escola, a educação, não produzam um efeito contraditório em relação às promessas do seu discurso emancipatório.

1.1 Representações sociais: preâmbulo de um conceito

Os seres humanos sempre estiveram em busca de entender o seu lugar no mundo. Em um primeiro momento, orientados pela ideia de convivência em um grupo socialmente instituído, nos deparamos com a intensa e dialética busca "do que" fazemos parte. Nesta dinâmica, encontramos elementos pré-concebidos que nos seduzem, envolvem e contribuem com a elaboração de

um entendimento de pertencer a este mundo. Somam-se a isso, as relações estabelecidas entre os sujeitos e as coisas do espaço, entre os sujeitos e os sujeitos, entre os sujeitos e os espaços, ao longo da vida. Sendo que "é, em larga medida, em nossas trocas e em nossas comunicações com outros que nossa realidade do mundo em volta se forma" (RATEAU et. al., 2012, p. 478). É importante salientar que o termo "realidade" é empregado neste estudo numa perspectiva sociológica, como sinônimo de realidade social ou contexto social, para referir-se a um conjunto de interações estabelecidas entre os seres humanos - entre si e entre o que os rodeia, utilizando como suporte um sistema comunicacional durável que exprime e assegura a vida dos indivíduos, num grupo, num dado espaço e tempo (OLIVEIRA, PAIS, GÓIS e CABRITO, 2008).

Certamente estas relações auxiliam na formação de um conjunto de crenças, opiniões, estereótipos, entre outros, que embora tenham íntima relação com nossas representações sociais, não se constituem como tal. E assim, vamos criando um sistema que nos permite classificar, denominar, entender, interagir com o mundo e com os outros, chamado de representações sociais.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) tem sua gênese na Sociologia e na Antropologia, mais especificamente na Teoria das Representações Coletivas de Durkheim (1970 *apud* PINHEIRO FILHO, 2004), inicialmente proposta para o estudo de religiões primitivas e do pensamento mítico. Voltando seu olhar para a dualidade corpo *x* alma, numa tentativa de explicar as contradições existentes em nós, seres humanos, Durkheim (1970 *apud* PINHEIRO FILHO, 2004, p. 141), postulante da Teoria das Representações Coletivas, diz que "há, de um lado, nossa individualidade, e, mais especialmente, nosso corpo que a funda; de outro, tudo aquilo que, em nós, exprime outra coisa que não nós mesmos". Assim, para explicar a dualidade da natureza humana, é necessário distinguir a especificidade do pensamento social em relação ao individual.

De acordo com Wilson (2011, p. 57),

> [...] enquanto as representações individuais têm por substrato a consciência de cada um e possuem um caráter variável e efêmero, as representações coletivas são elaboradas a partir da maneira como o grupo social pensa suas relações com os diferentes objetos que o afetam. São coletivas porque são homogêneas e partilhadas por todos os membros de um grupo. Perduram por gerações e exercem uma influência concreta sobre os indivíduos.

Nesta perspectiva, Alexandre (2004) destaca que as regras que comandam a vida individual (representações individuais) não são as mesmas que regem a vida coletiva (representações coletivas). Até porque estas últimas são duradouras, tradicionais, amplamente distribuídas, ligadas à cultura e transmitidas lentamente por gerações. Ou ainda, por serem coletivas, como afirma Oliveira (2012, p. 71), "as representações não podem ser simplesmente reduzidas aos indivíduos. Sendo fruto da interação e dos laços sociais que os homens estabelecem entre si, elas os ultrapassam, adquirindo realidade e autonomia próprias". Assim, partindo das ideias em torno das representações coletivas aqui expostas de maneira sucinta, Moscovici (1961-1976) postulou a Teoria das Representações Sociais, buscando compreender como e porque as pessoas partilham o conhecimento e o transformam numa realidade comum. Para este autor,

> [...] as representações são um sistema de valores, ideias e práticas construídos socialmente, por meio do qual indivíduos e comunidades estabelecem uma ordem para se orientarem no mundo material e social e controlá-lo e, também, comunicam-se e constroem um código para nomear e classificar os aspectos do mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2013, p. 21).

Este sistema, por sua vez, nos auxilia individualmente, e enquanto grupo, a interpretar a realidade que nos cerca, a compreendê-la. Assim, por meio das RS conseguimos interpretar e compreender a realidade cotidiana. Por meio delas, construímos a realidade social, criando um código que se torna a base para emissão de nossos posicionamentos, crenças, opiniões, por exemplo. Desta maneira, grosso modo, podemos afirmar que as RS se constituem em um sistema ou conjunto de explicações partilhadas por membros de um mesmo grupo, resultantes da interação social, considerando, também, a individualidade dos sujeitos. Neste sentido, relacionam-se com as interações e trocas sociais estabelecidas e influenciam na construção do conhecimento comum. Sob esta ótica, as RS devem ser compreendidas na dimensão da alteridade, mas também considerando a existência de uma teia de relações entre os indivíduos na sociedade da qual fazem parte.

Jodelet (2001) também dá a sua contribuição, corroborando e complementando a ideia exposta acima, quando define representações sociais como sendo:

> Uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Nesse sentido, elas são concebidas como um saber gerado através de comunicações da vida cotidiana, com o objetivo prático de orientação de comportamentos em contextos sociais concretos. (JODELET, 2001, p. 22)

Alguns diriam, como uma crítica, que esta é, apenas, uma teoria do senso comum. No entanto, ao se constituir em informações, conteúdos cognitivos, normativos, valores, crenças, atitudes, imagens de determinados aspectos da realidade, pretende conhecer a formação e o funcionamento do sistema de referência que temos, base da nossa interpretação, classificação de pessoas,

grupos e da realidade cotidiana. Spink (1993, p. 303) afirma que "não se trata [...] de reabilitar o senso comum enquanto forma válida de conhecimento; trata-se, sobretudo, de situá-lo como teia de significados capaz de criar efetivamente a realidade social".

As representações sociais nos auxiliam quanto ao entendimento do mundo que nos cerca e aqui reside a sua importância para nossa vida, pois a compreensão das representações tem relação estreita com o entendimento do ato de intervir no real (MACHADO, 2005), uma vez que estas são elaboradas coletivamente, nas interações sociais, sujeito-sujeito e sujeito-instituição, num determinado tempo, em uma cultura e espaço próximo, na tentativa de tornar o estranho familiar (processo de objetivação, abordado mais adiante) para entender a realidade, sendo que, no processo de interação social, o sujeito elabora o conhecimento, socializando, (re)construindo e incorporando valores e ideias que circulam na sociedade.

Rateau et.al. (2012, p. 478) elucidam que

> [...] neste efeito, observamos crenças que têm o status de verdades estabilizadas ou opiniões que, peculiarmente, assemelham-se a crenças, com o resultado de que as linhas divisórias entre "eu penso", "eu sei" e "eu acredito", frequentemente tornam-se confusas.

Assim, as representações sociais designam um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças à qual as pessoas tornam inteligível a realidade física e social (WILSON, 2011). Mas, para isso, faz-se necessário a observância de quatro elementos, que desempenham papéis específicos em relação a um determinado objeto social, tais como: 1 Organização (por constituírem uma estrutura, os elementos de uma representação social precisam interagir entre si); 2 Partilha (geralmente é específica e compartilhada por membros de um

grupo específico); 3 Produção coletiva (por meio de um processo global de comunicação que favorece o aparecimento de um consenso e a sua validação social) e 4 Utilidade social (permite entendimento e interpretação do ambiente social).

A TRS é, então, uma forma específica de conhecimento que designa uma forma de pensamento socialmente construído, onde estão manifestos conteúdos e a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados (JODELET, 1989 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2008). Vale dizer que as representações são sempre sobre alguém ou sobre algo e que, como construções simbólicas, carregam as características do grupo que as produz (JODELET, 2001 *apud* AMORIM; SOARES, 2009).

Desta maneira, guardam relação com o pertencimento social dos indivíduos e com as decorrentes implicações afetivas e normativas, crenças, interiorizações de experiências, práticas, modelos de conduta e de pensamento transmitidos pela comunicação social, atitudes e imagens relativas a um determinado aspecto da realidade, entre outros. E assim se configuram como uma forma de conhecimento do senso comum, elaboradas e compartilhadas socialmente, que permitem ao indivíduo situar-se no grupo ao qual pertence, compreender e explicar a realidade, guiar seus comportamentos, justificar suas condutas. Este estudo, por exemplo, busca conhecer as representações das professoras (grupo social) sobre o bairro da Engomadeira (objeto), e espera-se que este grupo de professores da Escola Álvaro da Franca Rocha revele, através da configuração de um constructo das representações sociais sobre o lugar, uma forma de pertencimento ao bairro.

As representações sociais não são, necessariamente, leis de funcionamento social (XAVIER, 2002). São descritos, na teoria, dois processos concomitantes, que são explicados

separadamente por uma questão didática, porém são complementares. Estes processos são essenciais para a compreensão das representações sociais. São eles, a objetivação e a ancoragem. O 1º consiste no processo de materialização de ideias e conceitos; o 2º refere-se à adequação deste novo conhecimento, ao seu sistema de representações.

Para Jodelet (2001), a objetivação consiste na transformação de um conceito ou de uma ideia em algo concreto. Por meio deste processo, busca-se associar o nome a uma imagem, e segundo Amorim e Soares (2009, p. 54), "[...] a objetivação visa tornar concreto o abstrato a partir da associação do conceito ou elemento estranho a imagens familiares, o que pressupõe uma comparação". Assim, objetivar é "descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem" (MOSCOVICI, 2013, p. 71). Neste estudo, através da apreensão das representações sociais sobre o bairro da Engomadeira, busca-se elucidar uma imagem mais familiar possível a partir do conjunto, de uma teia de significados atribuídos pelos professores.

A objetivação ocorre em três etapas. Na 1ª, denominada de construção seletiva, é retida parte da "nova" informação, isto de acordo com os critérios referenciais e normativos do grupo. Ou seja, é selecionado o que está em consonância com o sistema de valores grupal, pré-estabelecido, havendo, ante o conflito existente, uma descontextualização do que já está estabelecido. A 2ª etapa, chamada de esquematização estruturante, diz respeito à estruturação dos elementos das representações. Nesta etapa, forma-se o núcleo figurativo da representação, que, segundo Rateau et. al. (2012, p. 483), se constitui numa "visualização coerente que reproduz o objeto de uma maneira seletiva e concreta". Wilson (2011, p. 61) explica que este processo permite que o grupo atribua uma

> [...] forma ou figura específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto, quase tangível, o conceito abstrato, de modo a proporcionar uma imagem coerente e facilmente exprimível dos elementos que constituem o objeto da representação.

Sendo assim, através de instrumentos de coleta de dados, para apreensão cognitiva e estrutural das representações, buscar-se-á o núcleo central das representações sociais dos professores sobre o bairro da Engomadeira. E por fim, a 3ª etapa, a naturalização, onde a representação adquire materialidade, sendo que o abstrato ganha status de realidade, expressa por meio de imagens e metáforas compartilhadas por determinado grupo social. Conforme Xavier (2002, p. 26), "a naturalização coloca e organiza as partes no meio ambiente, introduzindo, por meio dos seus cortes, uma ordem que se adapta à ordem preexistente", tornando-se naturalizada, fazendo parte, agora, do nosso sistema cognitivo.

Desta maneira, entendendo que a maioria das professoras não mora no bairro a ser estudado, é possível que este objeto social não lhe seja familiar e que o bairro se configure mentalmente, a partir de outras representações que lhe são conhecidas, como forma de construir uma imagem do mesmo. Nesta perspectiva, partimos do pressuposto de que suas práticas pedagógicas podem ser requalificadas, na medida em que estas representações forem apreendidas.

Outro processo fundamental na formação de uma representação social é a ancoragem, complementar à objetivação. Para Moscovici (2003 *apud* AMORIM; SOARES, 2009), a ancoragem é um processo através do qual algo que era estranho e perturbador passa a fazer parte do nosso sistema particular de categorias. Torna o "estranho" familiar, e nesta etapa a representação assume seu caráter eminentemente social (XAVIER, 2002). Partindo de

um sistema já existente, que são as representações daquele grupo sobre determinado fenômeno social, a ancoragem serve como ponto de referência, além de também servir a uma categorização e instrumentação do saber, conferindo-lhe um valor funcional ao produzir novas referências, nas quais o grupo irá se basear. Isto revela o caráter dinâmico das representações sociais.

Assim como a objetivação, o processo de ancoragem acontece em três condições estruturantes, como informa Wilson (2011, p. 62):

> Na **atribuição de sentido**, o sujeito estabelece uma rede de significações em torno do objeto, vinculando-o a objetos e valores pré-existentes em seu repertório. [...] A **instrumentalização do saber** confere um valor funcional à representação, na medida em que esta se torna uma grade de referência que nos permite compreender a realidade e classificar indivíduos e acontecimentos. [...] o processo de **enraizamento da representação** no sistema de pensamento, [...] a representação sempre se constrói sobre um já pensado, manifesto ou latente. No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, ele adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela. (grifos nossos).

A partir da apreensão cognitiva da imagem que os professores constroem das representações sobre o bairro da Engomadeira, será possível compreender o nível destas condições estruturantes. Ou seja, buscamos identificar: a rede de significações (significado atribuído ao bairro), valor funcional (conhecimento e identificação dos fatos, dos sujeitos, das atividades, dos referenciais do bairro), e, por fim, o sistema de pensamentos (o que eles já sabem e como agem sobre o bairro).

Construímos representações para entender o mundo que nos cerca onde muitas vezes é necessário conduzir-se, localizar-se física ou intelectualmente, identificar e resolver situações

surgidas. Não somos um "vazio" social, pois compartilhamos o mundo com outros e neles nos apoiamos — às vezes convergindo; outras, divergindo — para o compreender, o gerenciar ou o afrontar. Por isso as representações são importantes na vida cotidiana, inclusive na educação.

Vale dizer que a importância da noção de representação social para a compreensão dos fenômenos educacionais não ocorre apenas numa perspectiva macroscópica, mas também para análises mais detalhadas de aspectos do cotidiano escolar, dos saberes, instituições educacionais, relações pedagógicas, entre outros (GILLY, 2001 *apud* MACHADO, 2005). Além disso, por se tratar de um sistema de representações do real, as representações sociais convergem para diversos processos (especialmente os educacionais e formativos), tais como: a definição de identidades pessoais e coletivas, a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, entre outros. Na perspectiva do espaço real, os elementos naturais e sociais do bairro da Engomadeira tendem a aparecer de forma concreta através das atividades desenvolvidas no processo formativo dos professores da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha.

Ao longo de sua estruturação como campo do conhecimento, a TRS foi sendo difundida e ampliada, destacando-se os trabalhos de três grandes pesquisadores – Jodelet (2001), Doise (1990) e Abric (1998), que propuseram algumas abordagens: psicossocial, societal e estrutural, respectivamente, que se constituem em enfoques investigativos diferenciados para a teoria, de caráter complementar, como destaca Sá (1998, p. 65):

> [...] A grande teoria das representações sociais [...] desdobra-se em três correntes teóricas complementares [...]. Não se trata por certo de teorias incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam.

Desta maneira, as abordagens podem se referir a um viés antropológico, como a abordagem psicossocial, que é uma continuidade da Teoria original das Representações, quando se estuda a articulação entre as dimensões sociais e culturais que regem a construção do conhecimento coletivo, já explicitada anteriormente; outra abordagem, a societal ou modelo sociodinâmico, refere-se às condições de produção e circulação das representações sociais; e a abordagem estrutural das representações ou Teoria do Núcleo Central, que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações.

A abordagem societal das representações sociais traz uma perspectiva sociológica que enfatiza a inserção social dos indivíduos como fonte de variação das representações e busca relacionar o individual ao coletivo, por meio da articulação de explicações de ordem individual com explicações de ordem social. Desta forma, evidencia, segundo Almeida (2009, p. 719), "que os processos de que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais (interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais)". Como afirma Mendonça (2012, p. 43), "a singularidade dessa teoria reside em abordar os pontos de interseção entre as referências de grupos sociais e suas apreensões individuais como sujeitos ativos". É uma busca intermediária entre o individual e o coletivo. Desta maneira, a inserção social dos indivíduos é vista como uma fonte de variação das representações.

A abordagem estrutural propõe a existência de um núcleo central e outro periférico, que regem as representações sociais. De acordo com Wilson (2011, p. 64), o núcleo central determina a significação e a organização interna das representações, enquanto que os demais elementos que compõem a representação, e desempenham um papel essencial no funcionamento e na dinâmica das representações, são chamados de periféricos.

Desta forma, o núcleo central é considerado estável e resistente a mudanças, possuindo uma natureza normativa (valores e normas sociais pertencentes ao meio social do grupo) e funcional (ligado à natureza do objeto representado). Este núcleo da representação está relacionado à memória coletiva e possui algumas características

> 1. é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio-histórica e os valores do grupo; 2. constitui a base: comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social; 3. é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação; 4. é relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta. Suas funções são gerar o significado básico da representação e determinar a organização global de todos os elementos. (SÁ, 1996, p. 22).

O sistema periférico é considerado uma interface entre a realidade concreta e o núcleo central, sendo responsável pela atualização e contextualização da representação social e também por sua proteção. Este núcleo periférico é mais maleável e passível, portanto, de mudança. Conforme Sá (1996, p. 22) este núcleo "permite a integração das experiências e histórias individuais; suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições; é evolutivo e sensível ao contexto imediato". Os núcleos central e o periférico dialogam na formação da representação e servirão de base para a evocação livre de palavras, utilizada na coleta das representações dos docentes, sujeitos deste estudo.

Por fim, as representações sociais possuem quatro funções essenciais, explicitadas por Mendonça (2012, p. 49):

> Na **função de conhecimento**, os grupos adquirem seus conhecimentos através da comunicação social, concedendo a transmissão e difusão do saber prático comum; A **função identitária** [...] garante [...]

> estabelecer uma imagem positiva no grupo, protegendo as especificidades do mesmo, assumindo um papel de controle social exercido pela coletividade; A **função de orientação** é a que norteia a conduta, referindo-se às representações como um guia para os comportamentos e as práticas sociais; A **função justificadora** permite aos sujeitos explicar suas atitudes ou condutas em relação a outros grupos, justificando e preservando a diferenciação social.

Aqui foram mencionados os principais aspectos das representações sociais, que são, como visto, construídas por atores sociais em seu cotidiano, embora neste trabalho, nos ocuparemos do conteúdo das RS e da sua estrutura como orientadores de práticas. É importante, desta forma, conhecer as representações sociais dos professores sobre o bairro da Engomadeira, visando a um trabalho com a formação docente, especialmente quando se busca a melhoria ou o redimensionamento de uma prática pedagógica. Até porque se as representações orientam as condutas, opiniões, saberes dos docentes, seus discursos e práticas, entre outros, também irão influenciar de forma efetiva, suas práticas.

Logo, o nível de inserção social dos professores, no bairro da Engomadeira, define as variações de suas representações sobre o mesmo. Desta forma, por meio de suas estruturas cognitivas e apreensão do núcleo central de suas representações, pode-se entender como estes professores interagem com os atores sociais e fenômenos sociais da comunidade, seus posicionamento ou valores e crenças a respeito do bairro da Engomadeira e os sujeitos que ali vivem. Assim, a TRS é o preâmbulo de um conceito, pois baseando-se neste entendimento e nas práticas sociais construídas no espaço vivido, no lugar, pelos sujeitos, é que se propõe a definição das representações socioespaciais, objeto deste estudo.

1.2 Pertencimento, representações socioespaciais e educação

Desde o começo da história da humanidade, as pessoas se apropriam do espaço natural – algo fundamental para a sua sobrevivência no planeta – inicialmente com uma prática nômade, e aos poucos foram se estabelecendo em determinados locais, fixando-se.

> Os primeiros seres humanos viviam completamente dispersos em pequenos grupos, caçando e coletando com machados e lanças em sua área imediata até que nada restasse, depois iam embora [...] Os novos instrumentos permitiram que o meio ambiente local ofertasse mais alimentos, e com isso o crescimento da população continuou. [...] os instrumentos começaram a ligar mais estreitamente o indivíduo ao lugar, *agora* semipermanente (BURKE; ORNSTEIN, 1998, p. 17; 56).

A partir deste processo de fixação e apropriação no/do espaço natural, que entre outras razões ocorreu pelo avanço do domínio da agricultura e da linguagem, as pessoas estabeleceram determinadas relações, para além da necessidade de apropriação do espaço físico, e que envolveram valores ligados aos seus sentimentos, a uma identidade cultural e simbólica, que por sua vez perpassa a ação de intervir e reformular o espaço onde se vive e onde aquele grupo se reconhece, com o qual se identifica e se sente pertencer.

Este sentimento de pertencer possui relação com a crença na existência de uma origem comum dos indivíduos, que se percebem como uma coletividade, expressa por meio de valores, aspirações, linguagem, das relações sociais estabelecidas, vínculos, entre outros. Muito embora a pretensão deste estudo não seja a de aprofundar acerca de alguns conceitos, como o de cultura, por exemplo, é importante neste momento destacar a aproximação existente entre o que está aqui posto com

o conceito de "comunidade política" proposto por Weber (1978 *apud* OLIVEIRA, PAIS, GÓIS, CABRITO, 2008, p. 421) qual partilha valores, costumes, memória comum, ações, autodefine-se, estabelece meios de diferenciação internos e externos (que refletem suas particularidades). Todos estes elementos geram uma "comunidade de sentido", que independe de laços sanguíneos e onde se observa um sentimento de pertencimento.

Assim, o sentimento de pertença é o que converge para dar forma ao lugar, marcado pelo entrelaçamento das falas, dos conceitos, significados, sentidos e valores atribuídos a um espaço, e que constituem sua identidade. Este sentimento está relacionado à aproximação, bem como à ligação com o local. É uma ideia de enraizamento, em que o indivíduo constrói e é construído, planeja, se sente parte de um projeto, modifica e é também modificado. Ou seja, a sensação de pertencimento significa que o indivíduo sente que pertence a determinado lugar ao tempo em que sente que este lugar pertence a ele. Desta forma, existe a compreensão de que pode haver interferência nos rumos, na rotina deste espaço de vivência.

A participação ativa dos sujeitos é um dos requisitos basilares do sentimento de pertença, e, à medida que as pessoas se tornam mais partícipes no dia a dia de uma comunidade, por exemplo, o seu nível de envolvimento com aquele espaço se eleva. Desta forma, o mesmo sujeito, então, recria e constrói novos significados para a realidade ao redor de si. Neste sentido, a apropriação apresenta-se como foco principal no processo de elaboração do sentimento de pertença que progride para a construção de uma identidade através da reestruturação material e imaterial do espaço.

Lembramos que as representações sociais são uma forma de explicação do real ou uma maneira de proceder à elaboração do tecido de referências culturais que integra a composição identitária dos sujeitos. De acordo com Costa (2002, p. 4-5) "esta

questão remetia para a preocupação fundamental de diagnosticar os tipos de relações existentes entre as representações e as coisas representadas que possuem estatuto de lugares de sentido, ou lugares de memória social e colectiva". Desta maneira, a identidade cultural de um grupo caminha a par e passo com suas representações.

> A sedimentação das coisas na mente sob a forma de "objectos mentais" e representações seria então o processo de elaboração, em estado ainda bruto, dos referenciais da identidade cultural de cada grupo social em particular. As coisas, aqui apresentadas como os lugares de valor significativo para a mente humana e que existem entre outras "coisas mais vulgares" (o plano), acumular-se-iam na memória social ao longo de gerações, que lhes daria um tratamento especial de modo a que essas mesmas coisas fossem elevadas ao estatuto mnemónico de referência comum de vivência em sociedade. As mesmas coisas, assim trabalhadas pela mente humana, seriam por isso sujeitas a um tratamento simbólico [...], que as relevaria das restantes, transformando-as em espécies de âncoras culturais, no mesmo sentido em que Moscovici (1984a) as entendia (COSTA, 2002, p. 11-12).

Ou seja, identidade, identidade cultural e representações sociais estão interligadas. Representar é tão antigo quanto pensar (XAVIER, 2002). A construção de conhecimentos socialmente compartilhados, proporcionados pelo sistema das representações sociais, reflete a dimensão dos afetos (consequentemente cognições, a dimensão simbólica e o caráter imaginativo a respeito desses conhecimentos), uma vez que quando os atores sociais empenham-se em compreender e representar o mundo, eles também se utilizam de emoção e sentimento (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995), dinâmica em que as representações sociais são construídas a partir das práticas sociais no espaço vivido pelos sujeitos.

Tomando por base este entendimento é que foi proposto o conceito de representações socioespaciais (BOMFIM, 2012), por meio do qual se deixa uma discussão em torno de um campo instrumental passando para o campo social, o que significa dizer que está "em favor de uma dimensão mais racional centrada em lugar de pertencimento, em vida cotidiana" (BOMFIM, 2009, p. 19). Assim, o conceito de representação socioespacial considera a identidade social dos sujeitos com o espaço vivido, e esta perspectiva "ultrapassa a organização espacial como objeto de estudo, para se preocupar com um espaço no qual os sujeitos interagem e a ele dão uma significação particular" (BOMFIM, 2012, p. 41).

Pensar na questão da identidade social dos sujeitos nos leva a refletir sobre o pertencimento, a fazer referência às representações mentais associando as situações de aprendizagem, ou as representações como produto traduzidas pelas imagens estruturadas entre o simbólico e o "real" (BOMFIM, 2012). Ganha força e importância o estudo da dimensão imaterial do espaço, a partir das relações nele estabelecidas, uma vez que "o espaço não pode ser encarado apenas como entidade abstrata" (HARTENTHAL; ONO, 2011, p. 3). Ou seja, não existe Representação Social (a)espacial, assim como o inverso é verdadeiro, não existe Representação que não seja construída socialmente. Em outras palavras, o espaço geográfico aqui é entendido como algo dinâmico, relacional, numa perspectiva que abrange, sobretudo, as pessoas, a identidade e o sentimento de pertença.

Segundo Lima Júnior e Marinho (2010, p. 25), "o espaço geográfico é entendido enquanto constituído a partir dos sentidos e intencionalidades que os sujeitos expressam na compreensão, apropriação e gestão do espaço", que interferem, por sua vez, diretamente na compreensão, produção e transformação do

mesmo. Assim, este sentimento de afeição entre os elementos de um grupo social concreto e o espaço geográfico reflete também a identidade cultural do grupo.

Este estudo, ao buscar as representações socioespaciais dos professores, trata de compreender as principais referências destes docentes, dos lugares do bairro cujo sentido social se revela fundamental para o estabelecimento de um sentimento de pertença – tanto em relação a um espaço físico como a um grupo social concreto. No entanto, o sentimento de pertença pode ser construído a partir de uma convivência, de uma relação diária, como é o caso dos docentes, sujeitos deste estudo, que passam a integrar a comunidade, a partilhá-la e a vivê-la. Para Costa (2002, p. 4), "com base na interpretação deles, "[...] tomá-los como referências importantes da sua memória social, representando -os num corpo colectivo de conhecimentos que seria, à partida, bastante rico em elementos simbólicos e que se reflectiria nas práticas quotidianas".

Desta forma, existe uma carga figurativa na questão do pertencimento, demandada pela conformação de memórias e representações, que envolve práticas sociais e que consolidam e interferem nas configurações socioespaciais. A identidade cultural, a vivência e a experiência produzem sentido ao lugar. E desta maneira, muitos laços de identidade, marcados pela multiplicidade de percepções das pessoas, se manifestam na convivência com o lugar. Segundo Bomfim (2012), as representações socioespaciais, nesta perspectiva, se revelam como um instrumento didático que pode contribuir no trabalho do professor, na medida em que podem ser utilizadas na integração do real e do conceitual. Ou seja, o entendimento das representações socioespaciais é muito rico e torna-se um elemento essencial de utilização para o processo de ensino e aprendizagem nas seguintes dimensões didáticas:

> 1) Elas são um tipo de conhecimento [...] do "senso comum" veiculado e legitimado pela sociedade, portanto elas são a base para inscrever ou modificar novos conhecimentos; 2) Elas são eficientes como processo e produto de conhecimento e 3) Elas são um sistema de explicação de mundo, um esquema coerente e pertinente do real que jamais se destrói, sempre se transforma (BOMFIM, 2012, p. 3).

Assim, cada vez mais, evidencia-se a necessidade de considerar o papel da escola na promoção de ações que contribuam com a valorização das representações socioespaciais de alunos e de professores, pois estes exercem práticas sociais que podem se constituir em elemento essencial para redimensionamento das práticas pedagógicas disseminadas, mesmo porque

> é no lugar que se concretizam as ações do sujeito sobre o espaço, à medida que se constroem as relações de vivência e pertencimento, as quais fazem do espaço um simulacro composto por singularidades e referências únicas, diretamente dependentes de quem as experimenta, mas que expressam o modo de vida ou a dinâmica de uma sociedade (HETKOWSKI; PEREIRA; NASCIMENTO; PEREIRA, 2013, p. 118).

É esta mudança na valorização das coisas que faz com que aquilo que era do Outro passe a ser também do Eu (COSTA, 2002). Desta maneira, as representações socioespaciais têm relação direta com o conceito de lugar. Neste recorte teórico e após a apreensão das representações sociais, o espaço físico e natural do bairro da Engomadeira passa a ser o objeto das representações mentais dos professores, onde pessoas, identidades e sentimentos de pertença, numa perspectiva relacional, são fortalecidos, quando estes pensam e constroem referenciais e os organizam mentalmente para efetivar suas ações no espaço do bairro.

1.3 Um constructo da experiência: breves considerações sobre a fenomenologia do lugar

Para muitas pessoas, tomando por base o senso comum, a palavra lugar pode ser sinônimo de local, espaço, rua, bairro, cidade, residência, entre outros. Na busca por uma acepção dentro da literatura específica, também são atribuídos significados diferenciados para este conceito. Logo, a discussão permanece, pois a palavra lugar, de significado polissêmico, carrega, em si, diferentes interpretações e abordagens, que servem e são utilizadas em diversas áreas do conhecimento (Humanas, Naturais, Exatas...). Assim, a busca pelo conceito de lugar nos remete a uma "difícil" tarefa de pescar um peixe específico, em um vasto oceano, onde a definição conceitual está imersa em um campo que possui diversas interpretações de um mesmo objeto.

Essas divergências em torno de uma definição para lugar produziu uma discussão profícua e não é por acaso que a polêmica acerca da temática tem migrado, nos últimos anos, de uma posição periférica para o centro dos debates. De acordo com Holzer (2003, p. 113), "hoje, "lugar" é considerado conceito fundamental no estudo da geografia", área do conhecimento, aliás, que buscou aprofundar a compreensão do lugar como categoria de análise. Nesse sentido, como objeto de estudo da ciência, o "lugar" emergiu, originariamente e com maior ênfase, na Geografia Humanista e embora existam outras abordagens (como a Crítica, Radical), neste prisma, interessa particularmente a abordagem humanista, onde a percepção dos indivíduos por meio de suas experiências e vivências no tecido social são valorizadas. O conceito de percepção neste estudo converge para o entendimento desta como uma atividade mental de interação do indivíduo com o meio ambiente que ocorre através de mecanismos perceptivos (visão, audição, tato, olfato e paladar) e cognitivos (que envolvem

a inteligência, incluindo como motivações humores, conhecimentos prévios, valores, expectativas). É, portanto, essencial para que se desenvolva uma maior compreensão das inter-relações entre o homem e o espaço geográfico a partir das suas expectativas, julgamentos e condutas (ROCHA, 2007, p. 24).

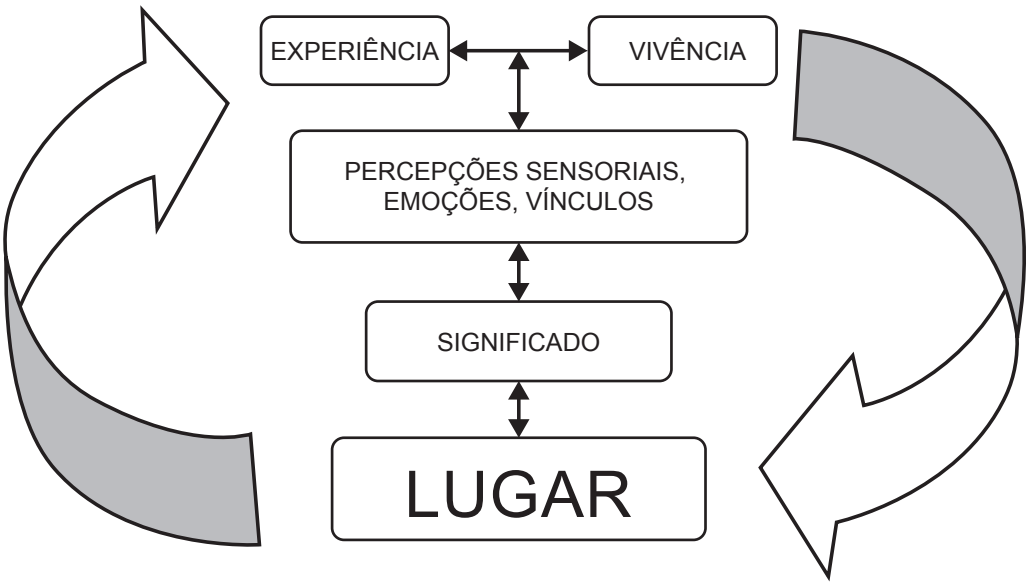
Dentro desta perspectiva,

> o lugar é aquele em que o indivíduo se encontra ambientado, no qual está integrado. Ele faz parte do seu mundo, dos seus sentimentos e afeições; é o "centro de significância ou um foco de ação emocional do homem". O lugar não é toda e qualquer localidade, mas aquela que tem significância afetiva para uma pessoa ou grupo de pessoas (SOUZA; SOUZA; SANTOS; MENEZES, 2009, p. 5).

Ou seja, lugar é "uma pausa no movimento [...] A pausa permite que uma localidade se torne um centro de reconhecido valor" (TUAN,1983 p. 153), é o espaço de vida, de vivência, que está cheio de afetividade, valor e significados próprios, gerados pela percepção dos indivíduos. É um conceito estudado a partir das relações e ligações subjetivas estabelecidas entre o sujeito e o espaço (COSTA; ROCHA, 2010). Neste ínterim decorrem diversas ideias relacionadas ao lugar, como, por exemplo, a de pertencimento, valores e identidades coletivas. A Figura 1 ilustra o entendimento do conceito de lugar numa perspectiva humanista.

Inspirado nos pressupostos da Geografia Humanista e no entendimento de Tuan (1980), o esquema apresentado mostra que a concepção de lugar parte de experiências e vivências do sujeito, sendo que por meio da apreensão de elementos diversos, através dos sentidos, são atribuídos significados a um fenômeno específico, a uma determinada situação, construindo sua percepção da realidade. Ou seja, para Tuan (1980, p. 10), "experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele".

FIGURA 1 – O Lugar na Geografia Humanista.



Fonte: Elaboração dos autores, 2015.

Desta maneira, considerando o campo das vivências cotidianas, "Experiência", para Tuan (1980, p. 9), é um "termo que abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade". Assim, podemos vivenciar diretamente um determinado fenômeno por meio dos nossos sentidos e nossas percepções e, de forma indireta, por meio das nossas relações no coletivo.

Partindo das particularidades de cada sujeito, vivenciadas no lugar, é que encontramos pessoas saudosas que realizam constantemente o exercício de rememorar as situações, cenas, frases, alegrias ou tristezas de toda uma vida, ao revisitar suas lembranças entrelaçadas às comunidades, grupos, significados, hábitos... que constituem um conjunto de elementos materiais e imateriais que demonstram uma ligação de afetividade e de pertencimento dos atores sociais com o lugar. Para Carlos (2007, p. 17), é a "[...] base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar".

Portanto, a partir do entendimento e apropriação destes três elementos, habitante, identidade e lugar, esta pesquisa busca uma análise do lugar para compreender o sentido que as professoras da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha atribuem ao bairro da Engomadeira, por meio de suas representações socioespaciais. Deste modo, no estudo são consideradas as relações subjetivas das professoras com o local onde desenvolvem uma prática social, como forma de compreender os valores e atitudes que estas pessoas elaboram a respeito do espaço e do ambiente onde atuam.

Carlos (2007, p. 18) argumenta que na dinâmica de construção do bairro como lugar, enquanto plano do vivido, o "motorista de ônibus, bilheteiros, são conhecidos-reconhecidos como parte da comunidade, cumprimentados como tal, não como simples prestadores de serviço". O mesmo ocorre com os professores, que embora não residam no bairro, são pessoas que vivem e experimentam esta parte da cidade de várias formas.

Assim, o ponto de partida são as representações socioespaciais dos professores de uma Escola Municipal da Rede Pública de Ensino de Salvador, que estabelecem uma ligação cotidiana com o bairro, por meio de sua apropriação e vivência. Isto nos remete às dinâmicas e relações estabelecidas, sobretudo no bairro da Engomadeira, populoso e marcado pela existência de inúmeras casas de comércio, construções desordenadas e pela presença do crime organizado, considerado um dos bairros mais violentos da cidade que foi escolhido como recorte espacial por ser um espaço funcional e de apreensão afetiva, onde localiza-se a escola, lócus desta pesquisa, podendo, desta maneira, fornecer uma multiplicidade de informações.

Na realidade, trata-se de uma influência mútua, e por meio das representações socioespaciais dos sujeitos que produzem e vivenciam o bairro, chegamos às implicações destes atores sociais na transformação do mesmo, e analisamos como estes mesmos

sujeitos são afetados por estas transformações, trazendo à cena uma dimensão imaterial que se manifesta e é mais facilmente percebida no lugar que é o bairro - compreendido como espaço de vivências, onde as relações estabelecidas pelos atores sociais são mais imediatas.

Assim, o bairro é entendido como:

> [...] uma unidade de delimitação territorial com consolidação histórica que incorpora a noção de pertencimento das comunidades que o constituem; que possui equipamentos e serviços de educação, saúde, transporte e circulação; que conferem autonomia ao território; que mantém relação de vizinhança e que reconhece seus limites pelo mesmo nome (VEIGA; CASTRO; OLIVEIRA; BULHÕES; SAMPAIO; FARIAS; CARDOSO; AFONSO; 2012, p. 137).

Esta definição está para além de uma noção geográfica ou de um entendimento espacial (descritivo), mas agrega a noção social (interpretativa), convergindo para o que é enunciado por Gonçalves (1988, p. 17), quando diz que "interessa analisar a relação vivida em um determinado espaço, alicerçada nas suas práticas e nas suas utilizações e ligada a uma conotação afetiva, mais ou menos pronunciada em termos de atração ou de repulsa". Vale dizer, inclusive, que "[...] órgãos encarregados de elaborar plantas de cidades e delimitação de bairros utilizam, em seus trabalhos, fontes de informação ligadas ao reconhecimento da população" (TEIXEIRA, MACHADO, 1986, p. 67), considerando o sentimento coletivo dos habitantes e a coexistência de diversos elementos que conferem ao bairro uma individualidade.

De acordo com Lynch (2006, p. 74),

> [...] Os bairros são áreas relativamente grandes da cidade, nas quais o observador pode penetrar mentalmente e que possuem algumas características em comum.

> Podem ser reconhecidos internamente, às vezes usados como referências externas – como, por exemplo, quando uma pessoa passa por eles ou os atravessa.

Desta maneira, estamos tomando o bairro como um lugar, compartilhando do entendimento de Carlos (2007, p. 18), quando sugere o "bairro como o espaço imediato da vida das relações cotidianas mais finas". Desta maneira, surgem alguns questionamentos: Que vínculos são estabelecidos pelos professores e o bairro onde eles exercem uma prática social? De que maneira se apropriam deste espaço? O que conhecem e sabem sobre o bairro? Em síntese, aqui, a percepção da experiência (MERLEAU-PONTY, 1999) é um fator fundante para a verificação do nível de experiência dos professores e dos significados atribuídos ao lugar.

Segundo Serpa (2007), tratar o bairro como espaço de vivência é o mesmo que considerá-lo "lugar", uma vez que este recorte espacial é o lugar da experiência, da ação, da vivência e dos sentidos. Desta maneira,

> entender o bairro como "lugar" implica em vê-lo como um sistema de relações singular, já que o lugar é mais que a soma de objetos ou uma localização (RELPH, 1979) e exprime a experiência e o envolvimento com o mundo; o lugar é sempre identitário, relacional e histórico (AUGÉ, 1994); ele é existência, fonte de autoconhecimento e responsabilidade social (SERPA, 2007, p. 11).

Partir do conceito de lugar como espaço de vivência, de experiência e de desenvolvimento de atividades cotidianas, como o trabalho, por exemplo, considerando os sentimentos, a intersubjetividade, o entendimento das pessoas e suas relações com o meio ambiente onde vivem, entre outros, suscita uma inspiração fenomenológica e existencialista, base da Geografia Humanista. Rocha (2007, p. 21) elucida que

> [...] cada indivíduo possui uma percepção do mundo que se expressa diretamente por meio de valores e atitudes para com o meio ambiente, ou, em outras palavras, [...] busca a compreensão do contexto pelo qual a pessoa valoriza e organiza o seu espaço e o seu mundo, e nele se relaciona.

Esta se constitui na contribuição da fenomenologia para o entendimento do lugar, ao ser analisado à luz das experiências diretas do indivíduo acerca do ambiente em que vive. Investiga e valoriza a experiência pessoal vivida pelas pessoas, pelo grupo, considerando suas maneiras de ser, agir, perceber e sentir os lugares. A fenomenologia, *grosso modo*, é o estudo dos fenômenos, daquilo que aparece à consciência. Buscar a essência das coisas é uma característica inerente à fenomenologia. Para Merleau-Ponty (1999, p. 1),

> a fenomenologia é o estudo das essências [...] a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. É também uma filosofia que recoloca a essência na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma, que não seja a partir de sua facticidade. [...] É um relato do espaço, do tempo, do mundo, do vivido. É tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é.

Assim, pretende-se relacionar sujeito e objeto por meio da elucidação do mundo como espaço vivido e de vivência, destacando-se as significações, experimentações e intencionalidades de seus habitantes, num contexto físico e social, considerando, além de suas compreensões cognitivas, o mundo vivido, traduzido em suas histórias, sentimentos, valores entre outros. Para Tuan (1980, p. 409), o lugar possui "espírito", "personalidade", existe um "sentido do lugar", que emerge da percepção sensorial, dos sentimentos e das concepções das pessoas.

O lugar é o *lócus* onde são articuladas as experiências e vivências do espaço, onde se revela a visão humana acerca do mundo (ou a experiência conceitualizada), assim como o cotidiano se processa. Motta (2003) ressalta que o lugar é onde acontecem as relações de coexistência, onde as pessoas movem-se, individual e coletivamente. É nele que a vida acontece, que as ações triviais se desenvolvem, onde são estabelecidos laços diversos, a exemplo de laços identitários, relacionais, de vizinhança, entre outros. Como afirma Carlos (2007, p. 17) ao dizer que "as relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos de uso, nas condições mais banais". Para a autora, o lugar é "o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo" (CARLOS, 2007, p. 17). Importante dizer que o lugar pode ser constituído por experiências diretas — sensoriais, e indiretas — da mente (TUAN, 1983). Sendo assim, "a experiência é capaz de construir um lugar com diversas escalas — a poltrona, o sofá, o bairro ou o país" (PÁDUA, 2013, p. 47). Não é à toa que Tuan (1983, p. 6) nos fala que "o espaço se transforma em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor". Esta ideia nos remete ao conceito de topofilia, ou o elo afetivo entre a pessoa e o lugar.

Estas relações estabelecidas, aliadas à compreensão do lugar em que vive, permite ao sujeito conhecer a história e entender as dinâmicas que acontecem (HEMPE, 2014). E isto tem sido potencializado por meio da intensificação e da presença dos suportes tecnológicos nos vários ambientes (casas, carros, ruas, comércio, trabalho, escola...), abrindo precedente para um aprofundamento sobre o entendimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), criando possibilidades para a utilização de recursos tecnológicos no processo de redimensionamento do espaço e de suas representações.

Desta forma, os elementos integradores das tecnologias digitais tornam-se, cada vez mais, potenciais para a compreensão do lugar que nos cerca, no qual estamos inseridos. Desta maneira, a Geografia também se encontra inserida nessa realidade, sendo que o estudo do espaço vivido é potencializado, sobretudo, por meio das Geotecnologias.

1.4 Processos humanos criativos, transformativos e educação: contextualizando o lugar de vivência

O ser humano sempre buscou desenvolver instrumentos e artefatos para se adaptar ao ambiente em que vive, dispondo, sobretudo, da criatividade e do ato inventivo, reflexos de sua capacidade cognitiva, inerente à espécie humana. Desta forma, o crescimento humano e da civilização como um todo decorreram, também, destes dois elementos, que permitiram, por exemplo, a descoberta do fogo, a invenção da escrita, o aparecimento da linguagem, o avanço das ciências, entre outros. E assim, a vida humana foi fluindo, se estruturando, se transformando, sempre com novas demandas e processos sociais desencadeados frente aos avanços técnicos, científicos e informacionais cada vez mais presentes em nosso cotidiano, em nossa vida, reflexo do progresso propiciado pela tecnologia, que há muito tempo vem reinventando e modificando o mundo.

Burke e Ornstein (1998) metaforizam o processo de evolução humana, denominando de "fazedores de machados" os responsáveis pela criação de instrumentos que causaram impacto e consequências significativas em todo o planeta. Estes "fazedores" foram os responsáveis pelos processos de mudanças inovadoras ocorridas ao longo da história humana, destacando que "[...] ao mudar o mundo, mudávamos nossas mentes, porque cada presente redefinia nosso modo de pensar, os valores e as verdades por que vivíamos e morríamos" (BURKE; ORNSTEIN, 1998, p. 15).

Ao passo em que o ser humano cria objetos, instrumentos, para sua adaptação ao mundo, vai transformando e sendo transformado, em uma "via de mão dupla", alterando ao tempo em que é alterado pelas constantes mudanças que permitem ser e estar no mundo. Isto tem relação com o conceito que Arendt (2007) propõe sobre *vita activa*, como sendo uma inquietude ou "todo tipo de engajamento ativo nas coisas deste mundo" (ARENDT, 2007, p. 22). Assim, a autora destaca a existência de três atividades humanas fundamentais — o labor, o trabalho e a ação, que compõem a condição humana. Conforme a autora,

> [...] o labor assegura [...] a vida da espécie. O trabalho e seu produto, o artefato humano, emprestam certa permanência e durabilidade [...] ao caráter efêmero do tempo humano. A ação [...] cria a condição para a lembrança, ou seja, para a história (ARENDT, 2007, p. 16-17).

Se nos detivermos ao que Arendt (2007) denomina de artificialismo da vida humana, fruto do trabalho humano e seu produto, podemos perceber que existe um condicionamento mútuo entre os artifícios criados pelos seres humanos como condição para sua existência, observando que

> [...] o mundo no qual transcorre a *vita activa* consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas constantemente, as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens também condicionam os seus autores humanos (ARENDT, 2007, p. 17).

Corroborando com o exposto acima, Lima Jr. e Hetkowski (2006, p. 31) explicam que "o ser humano operou/criou transformações no contexto externo a si, humanizando-o [...] simultaneamente, sofreu os reflexos deste processo transformando-se a si

mesmo". Esta perspectiva, por sua vez, nos remete ao conceito antropológico de tecnologia, a saber:

> [...] a tecnologia tem uma gênese histórica e [...] consiste em um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os (LIMA JR., 2005, p. 15).

Com o passar do tempo, observa-se, na história da humanidade, a propagação de suportes tecnológicos diversos, cada vez mais elaborados, com alta *performance*, fazendo alusão, talvez, até a uma "revolução tecnológica" que traz implicações para as relações em diversos âmbitos, traduzidas, especialmente, em aparatos maquínicos. No entanto, não podemos mais pensar a tecnologia como uma dicotomia homem *versus* máquina, mas sim a partir do imbricamento destes, retornando ao sentido primeiro da tecnologia, relacionado à arte, à criação, à intervenção, ou ao sentido da técnica.

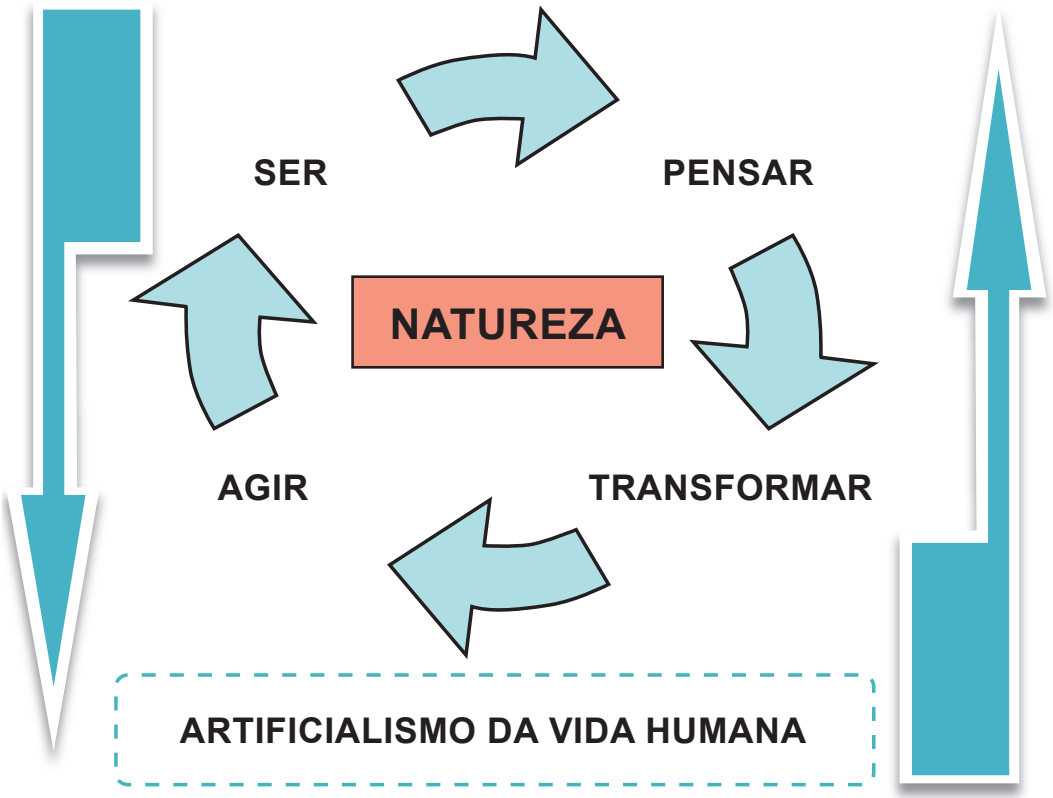
Portanto, retomar a origem da técnica nos remete à compreensão do processo tecnológico a partir do termo grego *teckné*, que relaciona e articula o saber e o fazer como processo do pensamento humano (LIMA JR., 2005). Na literatura não filosófica da Grécia Antiga, *teckné* se referia à esperteza, astúcia no fazer bem como habilidades nas artes. Inclui um aspecto teórico, uma vez que era usado para indicar a capacidade de se justificar certo procedimento, o porquê da eficiência de determinado procedimento. A *teckné*, vista na Antiguidade como um dos poderes criativos no cosmos, se dirige para a produção de algo, como uma casa ou uma flauta (OLIVEIRA, 2005). Termo originário na Grécia Antiga, cujo aparecimento foi paralela à filosofia, refere-se a um tipo de conhecimento, de

uma atividade interessada na solução dos problemas práticos, e se propõe a servir de guia para os homens na sua luta para melhorar e aperfeiçoar a sobrevivência, na cura de doenças, na construção de instrumentos e edifícios e outros (OLIVEIRA, 2005). Alguns autores como Lima Jr. (2005), Lima Jr.; Hetkowski (2005, 2006), entre outros, partiram deste conceito trazendo o entendimento da tecnologia sob um viés antropológico.

Assim, a *teckné* refere-se a um conhecimento instrumental e seu valor reside em algo que lhe é exterior, sendo assim potencial. Desta maneira, os objetos ganham forma e especificidades graças ao pensamento e à ação humana sobre eles. Ou seja, os suportes, utensílios e recursos materiais e imateriais produzidos pelos sujeitos são consequências do ato inventivo. Assim, o efeito da ação cognoscente do ser humano resulta nos objetos que encontramos no dia a dia, como mostra o esquema apresentado na Figura 2.

Partindo da análise dessa imagem e tomando como referência os conceitos discutidos aqui nesta proposta, conseguimos compreender, por exemplo, que a forma talhada que o carpinteiro faz na madeira, é extrínseca a ela, não é natural daquela matéria-prima. Irá depender dos limites daquela matéria, aliado ao que o carpinteiro pensou, ou seja, à materialização do pensamento humano (OLIVEIRA, 2012). Assim, o que existe na natureza receberá a forma e a característica de quem age e pensa sobre ela. Novamente retornamos às ideias propostas e discutidas por Arendt (2007, p. 16), quando afirma que "a pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos [...] seres humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido ou venha a existir". Logo, o pensamento também é diferenciado, pois as pessoas pensam distintamente. Isso explica a variedade de produções, instrumentos e artefatos existentes. Deste modo,

FIGURA 2 – Processo Humano Criativo



Fonte: Elaboração dos autores, 2015.

pensar a tecnologia é pensar o próprio homem como primado material e simbólico, constituinte de sua condição como ser pensante, pois cria artifícios, mecanismos, instrumentos para dinamizar as relações sociais (LIMA JR., 2005).

Estas ideias respaldam o entendimento do qual este estudo compartilha, de que o conceito de tecnologia está para além de uma perspectiva instrumental e mecanicista. Isto porque compreendemos, como Brito e Hetkowski (2010, p. 6), que "[...] tecnologias são processos humanos criativos que envolvem elementos materiais (instrumentos e técnicas) e imateriais (simbólicos e cognitivos) e que se encarnam na linguagem do saber e do fazer dos homens". Sendo assim, tomando por base esta

linha de pensamento, em torno da compreensão de tecnologia, Pereira, Nascimento, Andrade e Dias (2012) fazem referência aos processos humanos e técnicos que os sujeitos utilizam para conhecer, representar e estudar os espaços da terra, chamados de geotecnologias. Neste sentido, as "geotecnologias se constituem em uma nova forma de apresentar e de representar a informação geográfica, contextualizada nas TIC" (BRITO; HETKOWSKI, 2010, p. 72).

Originariamente, as geotecnologias possuem uma definição eminentemente técnica, estabelecendo relação com a computação e os sistemas de informação geográfica, banco de dados, entre outros, como destaca Brito (2013, p. 21),

> [...] geotecnologia, na perspectiva tecnicista, denota a área do conhecimento que utiliza técnicas matemáticas e computacionais para o tratamento da informação geográfica e que vem influenciando, de maneira crescente, as áreas de cartografia, planejamento e gestão territorial urbana e regional, de recursos naturais, entre outras. As ferramentas computacionais para geotecnologias, chamadas de Sistemas de Informação Geográfica – SIG, permitem realizar análises complexas, ao integrar dados de diversas fontes e ao criar bancos de dados georreferenciados.

No entanto, se pensarmos as geotecnologias a partir da criatividade e da inventividade do ser humano, estas apresentam, também, como afirma Lobão e Chaves (2008, p. 35), um caráter diferenciado, com "aspectos social, antropológico, emocional, político e econômico". Significa dizer que este advento permite que o sujeito alie suas experiências, memórias e sentidos aos percursos que trilhou ao longo da vida, em consonância com as tecnologias digitais, remodelando a compreensão dos elementos que constituem o espaço, fortalecendo o sentimento de pertença.

Para Nascimento, Pereira e Hetkowski (2012, p. 117),

> [...] ao apreender o espaço a partir do lugar, permitimos identificar elementos que estão intimamente ligados à identidade e à vivência do sujeito, possibilitando redimensionar a valoração e a relação dos conceitos e conteúdos explorados em sala de aula com a vida cotidiana, ampliando a possibilidade de perceber as transformações do espaço, baseado na percepção e no que é concebido pelos indivíduos.

Supera-se, pois, a concepção puramente técnica de geotecnologia, ligada à coleta, processamento e análise de informações geográficas (ROSA, 2005), uma vez está para além dos programas de computadores, suportes tecnológicos e/ou dispositivos móveis, utilizados para estudar apenas a dimensão física da Terra. Desta maneira,

> [...] a geotecnologia representa a capacidade criativa dos homens, através de técnicas e de situações cognitivas, representa situações espaciais e de localização para melhor compreender a condição humana. Assim, potencializar as tecnologias, significa ampliar as possibilidades criativas do homem, bem como ampliar os "olhares" à exploração de situações cotidianas relacionadas ao espaço geográfico, ao lugar da política, à representação de instâncias conhecidas e/ou desconhecidas, à ampliação das experiências e à condição de identificação com o espaço vivido (rua, bairro, cidade, estado, país) (HETKOWSKI, 2010, p. 6).

Nesse sentido, as tecnologias emergem como potencializadoras do entendimento do lugar como espaço de vivências, considerando que não apenas permitem a utilização de diferentes suportes, como os satélites, as fotografias aéreas e outras tecnologias digitais capazes de indicar diferentes caminhos para desenvolver novas práticas, mas oportunizar o redimensionamento e

a compreensão dos elementos que compõem o espaço vivido dos sujeitos.

Para Junta e Lastoria (2014), destacar a categoria geográfica lugar como espaço de vivência do aluno é pertinente por partir da compreensão de onde ele se encontra, considerar o cotidiano, trazendo a possibilidade de ver, entender e interpretar as relações que ali ocorrem. Já Brito (2013) destaca que as geotecnologias representam uma inovação de perspectiva e de possibilidade de uma contextualização do espaço vivido, potencializando a construção de uma compreensão acerca do espaço geográfico e, por consequência, fortalecendo os enlaces de pertencimento, conhecimento e cidadania, enfatizando os aspectos identitários, existenciais, comunitários, solidários e singulares dos sujeitos.

As geotecnologias, assim, permitem que se realize uma leitura crítica do espaço material e imaterial, que se configura, segundo Junta e Lastoria (2014, p. 3), em um "movimento dialético em que o sujeito observa, atentamente, as relações que ocorrem em seu entorno [...] E a partir dessa observação, é possível fazer reflexões acerca da ocupação do espaço". Trata-se de uma abordagem socioespacial, em que se traduzem os territórios de identidade e uma intencionalidade política.

Isto nos remete à questão do lugar como ambiente de vivência e existência, carregado de sentido para os sujeitos que nele habitam ou simplesmente o frequentam (CLAVAL, 2001), e onde acumulam boas ou desagradáveis sensações, as quais os afetam. Neste contexto, as geotecnologias (fotografias aéreas, sensoriamento remoto, sistemas de informações geográficas, imagens de satélites etc.,) concorrem para o estudo e redimensionamento do espaço, potencializando também o sentimento de pertença, do lugar... Conhecer para valorizar, contextualizando o lugar de vivência do aluno, por exemplo. Para Pereira, Nascimento e Pereira (2011, p. 7), o conhecimento acerca do espaço vivido na

formação dos cidadãos agrega novas possibilidades de reflexão sobre as questões sociais associadas, pois além de enfocar a existência, pode ser discutida a localização dos fenômenos, entre outras análises geográficas.

Todas estas noções e entendimentos precisam dialogar com as especificidades do lugar, pois é dos contextos que emerge a tônica que baliza as geotecnologias. Significa dizer que o lugar é um recorte do espaço geográfico, vivenciado e experienciado pelos sujeitos, e as geotecnologias agregam na medida em que se constituem como uma forma alternativa de perceber o lugar, que, segundo Carlos (2007, p. 18),

> [...] são a rua, a praça, o bairro, — espaços do vivido, apropriados através do corpo — espaços públicos, divididos entre zonas de veículos e a calçada de pedestres dizem respeito ao passo e a um ritmo que é humano e que pode fugir àquele do tempo da técnica (ou que pode revelá-la em sua amplitude). É também o espaço da casa e dos circuitos de compras, dos passeios etc.

Estes lugares, contextualizados pelas geotecnologias e repletos de valorização, relações, significados, estão sujeitos a diversos olhares – potencializados pelas tecnologias digitais, produzindo sentido ao ato de ensinar e aprender. Junta e Lastoria (2014, p. 3) ressaltam que "o trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pautado na categoria geográfica lugar, possibilita o desenvolvimento de práticas educativas, mais significativas" e acrescentam que "[...] é possível ao professor mediar a construção de conhecimentos que permitam a leitura do mundo de modo mais coerente".

Assim, através da contextualização de eventuais problemas e situações identificadas, rememoramos histórias vividas, fazemos planejamentos, percebemos mudanças em torno de questões do

bairro, por exemplo, e podem ser abordados fenômenos naturais e sociais etc. Assim, as informações geradas pelos aparatos tecnológicos podem ser emancipadoras para as sociedades locais, além do que aplicativos geotecnológicos podem igualmente redimensionar as aulas e apontar novos olhares para um determinado local, facilitando a reflexão sobre ele.

Vale dizer que isto pode ser significativo para o aprendizado do aluno por ser condizente com seu contexto de vida, e de grande valia para a apreensão de conceitos mais abstratos nas diversas áreas. Assim, "[...] estudar como se dão as relações sociais no bairro da escola [...] ajuda a compreender o contexto de outros bairros, de outras cidades, do nosso país e, também, de outros países" (JUNTA; LASTORIA, 2014, p. 3). No entanto, para que isto ocorra, chamamos atenção para a necessidade de se atentar para uma questão crucial que é a formação docente.

1.5 O hiato da formação docente: o professor pedagogo e o ensino da geografia nos anos iniciais do ensino fundamental

Constantemente nos deparamos com as dúvidas "O que ensinar?", "O que aprender?". Profissionais da rede pública de ensino se deparam diariamente com estas questões. São vários os documentos oficiais que regulamentam a Educação no Brasil, dentre os quais podemos citar: o Plano Nacional de Educação (2014-2024); as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), entre outros. Em sua maioria, como propostas de reorientação curricular, desconsideram a heterogeneidade e o entendimento do currículo como política cultural. Desta maneira, não atendem às expectativas do professorado e às demandas dos alunos e das escolas, considerando

que não refletem as suas necessidades. Obviamente, podem ser aproveitados, desde que sejam feitas adaptações de acordo com as especificidades de cada região.

Especificamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (2001), por exemplo, estabelecem as diretrizes pedagógicas para o Ensino Fundamental, onde está proposto o trabalho com conteúdos e conceitos atrelados à realidade social, cultural e espacial vivida pelos alunos, no seu espaço de vivência, a fim de valorizar o que é próprio da identidade de cada grupo (BOMFIM; ROCHA, 2012). Esta afirmação é ratificada por Fernandes e Lastoria (2011), quando estas afirmam que não é possível alfabetizar e conhecer o mundo sem entender o lugar, o espaço e o tempo em que os alunos realizam suas práticas e onde estão inseridos cotidianamente.

Sendo assim, enfatiza-se, para o trabalho no I Ciclo do Ensino Fundamental I, na área de Geografia, a necessidade do professor conhecer quais são as ideias e os conhecimentos que seus alunos têm sobre o lugar em que vivem, com o intuito de que sejam criadas intervenções significativas que provoquem avanços conceituais. Segundo o documento, "a paisagem local e o espaço vivido pelos alunos devem ser objeto de estudo ao longo dos dois primeiros ciclos" (PCN, 2001, p. 116), para não correr o risco de que os conteúdos sejam trabalhados de forma descontextualizada do lugar no qual o aluno se encontra inserido. Mas, como o professor pode problematizar algo que não conhece?

Esta questão incita reflexões sobre as dificuldades encontradas no ensino da Geografia Escolar. Brito (2013) observa que falta, às vezes, clareza ao abordar o espaço geográfico, objeto da Ciência Geográfica, pela complexidade, singularidades e transversalidades do conceito. Além disso, sugere certa desvalorização da Geografia como área de conhecimento, o que pode ser evidenciado pela baixa carga horária da disciplina nas escolas, e que aqui podemos

citar como exemplo a matriz curricular para esta disciplina no Município de Salvador (do qual são integrantes os docentes e a Escola partícipe deste estudo) para o Ensino Fundamental I, sendo que a carga horária da disciplina de Geografia é a menor, juntamente com História: 40 horas de carga horária anual, para cada ano de escolarização (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR - SMED, 2015). É importante lembrar, também, que a disciplina Geografia parece ter um peso menos relevante no aprendizado das crianças e adolescentes. Vale dizer que as avaliações externas não contemplam esta área do conhecimento.

Além disso, Brito (2013) também destaca os equívocos dos professores com relação às distorções nos conceitos e nas estratégias pedagógicas desenvolvidas ou à falta de domínio das bases epistemológicas da Geografia, o que, de certo modo, reflete a precariedade da formação docente. Muito embora este autor faça referência aos bacharéis e aos licenciados em Geografia, esta crítica pode ser estendida aos professores do Ensino Fundamental I. Desta forma, corrobora também a deficiência na formação do professor deste nível de ensino para trabalhar com a Geografia Escolar.

Sendo assim, uma das grandes questões que se coloca a respeito da formação dos professores do Ensino Fundamental I perpassa muito mais por questões conceituais do que metodológicas. Inclusive, González (1999 *apud* LASTORIA, 2009, p. 297) diz, sobre a didática da Geografia, que "[...] enseñar bien a una persona presupone dominar el contenido que se va a desarollar en el aula, tener bien organizado el discurso conceptual y una proposta adecuada de tareas". E embora este elemento por si só não garanta o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, é algo fundamental para potencializá-lo.

Nesse contexto, é inegável a existência de uma problemática no ensino da Geografia Escolar em diversos níveis, revelando "um descompasso entre a Geografia que se ensina e o nível em que é ensinada" (BOMFIM, 2006, p. 123). Observa-se, na

prática docente, entre outras coisas, a utilização excessiva do livro didático, uma descontextualização, além de uma visão estereotipada dos conceitos e cartas geográficas. Assim, várias questões convergem para um modelo tradicional do ensino da Geografia Escolar que é de ordem política e pedagógica (BOMFIM, 2006).

Vale dizer que um entendimento reducionista e equivocado da Geografia traz sérias implicações no processo de apreensão e apropriação de conceitos, sendo que, de acordo com Bomfim (2006, p. 123), os alunos não conseguem "compreender de maneira autônoma e criativa as bases da ciência geográfica que poderiam lhes permitir pensar e agir numa prática socioespacial, ou seja, refletir, pensar, experimentar e agir como ator sociogeográfico". Segundo Bomfim (2004), é o sujeito que pensa, experiencia e age no espaço de vida.

Desta forma, relacionar os conteúdos geográficos com sua vida cotidiana, potencializa nos alunos uma postura política participativa em seu próprio espaço de vivência, "bem como a expressão dos seus sentimentos, valores e sentidos no seu processo de apropriação e constituição do espaço" (BRITO, 2013, p. 20). Corroboram com esta ideia Junta e Lastoria (2014, p. 3), quando afirmam que consideram

> [...] relevante realizar uma prática de ensino que envolva uma verdadeira reflexão sobre o espaço geográfico e que possibilite ultrapassar a simples leitura de um mapa, contribuindo para um aprendizado que envolva elementos do cotidiano do próprio aluno.

Desta maneira, o espaço geográfico é pensado como produto social e poderá servir de base para o ensino e a reflexão acerca de diversas questões. Bomfim (2006, p. 124) sugere algumas pistas reflexivas que poderão orientar a prática docente, sobretudo no que concerne ao ensino da Geografia:

> 1. considerar no ensino/aprendizagem as práticas e os investimentos dos alunos no seu meio de vida; 2. introduzir situações-problemas no ensino de Geografia, pois nos parece que estas podem fazer avançar o conhecimento sobre a complexidade dos espaços e dar aos alunos a chave da compreensão do mundo; 3. promover articulações entre conhecimentos geográficos, significativamente construídos, conceitos e raciocínios geográficos que permitiriam avançar os conhecimentos geográficos escolares; 4. voltar à visão inicial do aluno depois de ter estudado os problemas geográficos propostos pelo professor, para estabelecer esta articulação; 5. colocar o aluno em situação de se apropriar dos instrumentos didáticos, com o propósito de que ele compreenda a importância dos conteúdos geográficos na sua vida.

Neste sentido, a proposição das aulas deve considerar a aplicação de atividades integradas ao contexto de vida do aluno e que possam motivá-lo e incentivá-lo a aprender. Busca-se assimuma compreensão do mundo pautada em uma análise crítica e não apenas em sua descrição, propondo-se certo reencantamento com a Geografia, aventando-se outras possibilidades (BRITO, 2013).

No entanto, surgem outros questionamentos: Como trabalhar uma Geografia que permita um ensino significativo, valorizando o aluno como ator sociogeográfico? Certamente isto converge para uma formação inicial e continuada que contemple determinados conteúdos, ou, segundo Lastoria (2009, p. 309), "como o professor pensa pedagogicamente sobre um conteúdo geográfico", e complementa:

> [...] os processos de formação inicial e continuada de professores devem ser pensados [...] os professores precisam compreender tanto os conteúdos específicos das diversas áreas do conhecimento (entre elas a Geografia) como os pedagógicos (referente ao campo da Didática) e os pedagógicos de conteúdo (referente

> aos campos das Didáticas Específicas) para poderem relacioná-los e interpretá-los perante os desafios das práticas escolares (LASTORIA, 2009, p. 309).

Acreditamos que a superação dos desafios encontrados no exercício da docência deve considerar os estudos da literatura que subsidiam e fortalecem a formação docente, além da troca de ideias ocorridas entre os profissionais. Aliado a isso, a criatividade e o senso intuitivo se constituem como instrumentos essenciais para a atuação em sala de aula, e tudo isto pode e deve ser potencializado durante um processo formativo continuado. Ou seja, aqueles recursos tecnológicos podem ser articulados com as representações socioespaciais dos professores, e os resultados podem catalisar outros processos formativos.

1.6 Processo formativo de professores: por uma formação continuada

As práticas escolares têm em sua essência condicionantes sociopolíticos, históricos e econômicos que abarcam diferentes concepções de homem, mulher, sociedade e diferentes papéis da escola, sendo que a formação de professores, ao longo de sua trajetória, apresenta concepções distintas que permitiram

> [...] a compreensão dos educadores sobre a necessidade de vincular a concepção da forma de organização da escola à formação do educador, vinculando-a, por sua vez, às grandes questões sociais e ao movimento dos trabalhadores pela construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária (COSTA; FARIAS, 2008, p. 15).

Isto significa que um olhar mais apurado sobre a formação docente torna-se cada vez mais necessário para a preparação de um profissional que se pretende reflexivo, crítico e consciente

do seu papel, especialmente porque os desafios encontrados na prática docente se mostram cada vez mais complexos, ora pelo próprio desenvolvimento da sociedade humana, ora pelas condições impostas pelo sistema educacional, mas, principalmente, pela velocidade de transformação observada nos dias atuais.

No processo educacional não existem receitas e fórmulas prontas, como alerta Freire (1986, p. 37).

> Cada relação de um homem com a realidade é, deste modo, um desafio ao qual deve responder de maneira original. Não há modelo típico de resposta senão tantas respostas diferentes quantos são os desafios [...] é possível encontrar-se respostas bem diversas a um mesmo desafio.

Desta forma, devem existir tantas soluções para uma mesma questão quantas forem as que se propuserem a solucioná-la. Porém, suspeitamos também que algumas práticas que parecem conviver, hoje, no espaço escolar, não atendem às demandas que se apresentam. E embora reconheçamos que a formação do professor do Ensino Fundamental I seja um dos fatores para o sucesso da aprendizagem dos alunos, não é o único (LEITE, GHEDIN, ALMEIDA, 2008), mas se constitui em um ponto crucial para a superação da situação que se apresenta. É importante dizer, corroborando com Nóvoa (1995, p. 33), que "não queremos cair na desmedida de pensar que tudo passa pelo professor, mas não podemos pôr entre parênteses a importância da sua ação como pessoa e como profissional".

Assim, nas últimas décadas acentuaram-se a preocupação com os saberes dos professores e com sua formação. Esta questão, inclusive, vem ocupando lugar central nas pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem (MAURO, 2007). Mesmo porque, é importante salientar, as mudanças esperadas dependem

também da inovação das práticas pedagógicas realizadas nos espaços educativos, sobretudo na escola. Parece eminente, portanto, a necessidade do redimensionamento da atuação e do papel do professor ante a demanda da educação escolar (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES - RCN, 2000).

Desta forma, entendendo que a instituição escolar pode se constituir como um espaço de formação e informação, por meio da reflexão cotidiana sobre o seu papel e o fazer pedagógico, torna-se um local privilegiado, pois é onde os processos formativos, não somente dos alunos, mas também dos professores, devem acontecer. Este estudo, ao abordar a formação continuada de professores, traz as palavras de Menezes (2003, p. 313), que explica que

> [...] a educação continuada pode contribuir, pedagogicamente, para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, produzindo mudanças no seu fazer pedagógico, a partir do entendimento das concepções subjacentes às práticas de formação e do compromisso dos educadores com a mudança e com a construção contínua de sua educação, buscando dar significado à teoria vinculada à prática.

Nesse sentido, há necessidade de um (re)pensar as formas clássicas de ensinar, instigando os docentes a se libertarem e a se tornarem construtores de sua autonomia. É um convite à reflexão, experimentando, tentando, reconstruindo, adotando práticas adequadas a cada situação, em prol de uma aprendizagem profunda, questionadora e criativa. Para Azevedo e Macedo (2000, p. 172), "[...] o ato formativo requer, para ser coerente, uma constante reflexão sobre si mesmo, sob pena de transformar-se em meras práticas receitadas e petrificadas".

Vale ressaltar que para que esta mudança chegue ao aluno e interfira diretamente no processo ensino-aprendizagem, é

necessário que o ensino seja democrático na sua estrutura, na sua mentalidade, nas realizações pedagógicas e nos produtos e processos educacionais, incluindo-se também a formação de professores. Para Christov (2000, p. 17), é preciso:

> [...] superar uma série de desafios na atuação do professor e, conseqüentemente, na sua própria formação. O professor precisa de algo mais que o "saber sobre" [...] ele precisa de conhecimentos que possibilitem sua atuação, que considere seus reais alunos e atenda às suas diversidades.

Devido à necessidade de mudança, muitas discussões se referem às novas práticas e abordagens no processo de ensino e aprendizagem, assim como à necessidade de complementação da formação docente, agregando aos processos formativos ações e conceitos que, efetivamente, ofereçam condições geradoras de discussão no que se refere aos aspectos técnicos da prática docente. Lastoria (2009, p. 308) ressalta que a literatura da área educacional vem indicando

> [...] a importância dos conteúdos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. Há uma valorização em torno dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento (conteúdos específicos) em razão do fato de que eles precisam estar bem definidos na mente dos professores para que estes possam realizar uma mediação crítica do currículo dos alunos.

Ressalta-se, pois, a necessidade de abordar, na formação, não apenas metodologias, mas também conteúdos específicos que constituem uma lacuna na formação docente. Desta maneira, o domínio de conhecimentos específicos e de conhecimentos gerais é de suma importância para oferecer segurança e apropriação

ao ato de ensinar. É necessário desenvolver a capacidade de relacionar diferentes teorias e práticas que, juntas, fundamentem os objetivos do professor ou da professora.

Vale dizer, também, que o Referencial Curricular Nacional para a Formação dos Professores (2000) prevê que a formação continuada de docentes não seja algo eventual e que esteja atrelada à existência de Projetos educativos nas escolas de educação básica, com repercussão nas atividades realizadas pela escola — como é o caso que este estudo apresenta. Neste sentido, Nóvoa (1997, p. 28) afirma que

> é preciso trabalhar no sentido de diversificação [...] das práticas de formação instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico e mais a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização e reforça: a formação passa por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas.

Reafirma-se a necessidade de uma formação continuada em serviço, até porque este tipo de formação "... se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente" (CHRISTOV, 2000, p. 9). Conforme sugere Arroyo (1996, p. 67), a formação continuada docente "[...] tem de visar, fundamentalmente, a maturidade profissional, cultural e ética, fruto da reflexão sobre a ação, da capacidade de explicar os valores de suas escolhas pedagógicas..." Isto envolve um processo formativo que considere as demandas existentes, as tecnologias, a identidade, destacando-se, também, como afirmam Lastoria e Mizukami (2004, p. 10), "os processos de pensamento do professor, o ensino reflexivo e as teorias pessoais como pontos centrais para se conceber o processo de aprendizagem profissional da docência" (que, em certa medida,

guardam relação com as representações sociais dos docentes), num conjunto de esforços conjugados para uma construção mais autônoma, que possibilite o redirecionamento da prática educativa e que contemple uma forma de educar mais plural. De acordo com Leite, Ghedin e Almeida (2008, p. 165),

> na formação, não se separa a pessoa do ser profissional, pois no dia a dia da sala de aula, não basta que os professores conheçam novas teorias no Campo das Ciências da Educação, é necessário que eles formulem perguntas sobre situações fundamentais em torno de si mesmo e das tarefas que cumprem.

Nesse sentido emerge a importância de considerar as representações sociais das docentes e suas práticas socioespaciais no bairro onde atuam, potencializando que estas se reconheçam como indivíduos intelectuais e transformadores daquele espaço social, abrindo um horizonte amplo e diversificado, intensificando-se a preocupação com a qualidade do profissional. Nessa perspectiva,

> associa-se o conceito de formação de professores à ideia de inconclusão do homem; identifica-se a formação com percurso processo-trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de se saber fazer, fazendo-se. Portanto, torna-se possível, a partir dessa lógica, relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal – produzir a vida, e com o desenvolvimento profissional – produzir a profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 15).

Desta maneira, o que se pretende é que o processo de formação docente atenda às demandas na prática. Ou seja, o professor necessita, para que isso aconteça, ser receptivo aos novos conhecimentos construídos, promovendo, desta forma, uma prática interativa e dialógica que envolva não apenas o individual,

mas também o coletivo "...colocando-os como sujeitos de suas ações pedagógicas, pois no processo de aprendizagem somente aprende o sujeito que se apropria do objeto, transforma-o, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo" (LEITE, GHEDIN, ALMEIDA, 2008, p. 166). Neste sentido, posteriormente, nas páginas que se seguem será descrita uma experiência em uma escola pública da periferia da Cidade de Salvador/BA, que envolve formação continuada, as representações sociais e socioespaciais docentes, o estudo do espaço geográfico, o entendimento do lugar e o redimensionamento das práticas dos professores.

CAPÍTULO 2

Diálogos entre aplicação e intervenção: desdobramento e dinâmica da pesquisa

Caminho. Trajetória. Percurso. Estas são algumas palavras utilizadas quando fazemos alusão aos processos metodológicos empregados em investigações. As questões relativas ao modo de realizar a pesquisa (as técnicas, os métodos), por sua vez, despertam grande interesse nos pesquisadores que, ao pensarem sobre seu objeto de estudo, comumente se perguntam: "que metodologia utilizar para este ou aquele objeto?" No entanto, com o decorrer da realização e com o amadurecimento da pesquisa, a resposta logo se faz presente: trata-se de uma construção!

E por ser assim, ao longo do processo nos deparamos com questões de diversas ordens que delineiam nossos passos ou compõem o desenho da pesquisa. Para Gatti (2008, p. 3), "ao assumirmos o pressuposto de que o produzido em um campo investigativo é que o define [...] esta produção está sempre criando reconstruções para além das normatizações instituídas segundo grupos". Isso é interessante porque, quando menos esperamos, o

caminho está traçado e a metodologia está inteiramente imbricada ao nosso objeto de estudo, compondo e fazendo parte de todo um processo de (auto)descoberta.

Isso não significa abandonar os aportes teóricos que orientam a realização, coleta e análise dos dados da pesquisa. Ou seja,

> [...] a qualidade do processo investigativo funda-se, não em um método apriorístico, mas, nas buscas, trocas e reflexões que vão se consubstanciando ao longo do caminhar na direção de um propósito compartilhado. Mas esta trajetória não se faz a esmo, ao sabor de imediatismos, de ingenuidades ou de posições voluntaristas rasas (GATTI, 2008, p. 10).

Desta forma, a preocupação metodológica certamente está presente, mas considerando a perspectiva do *rigor outro*, em que "não pretendemos confundir rigor com rigidez, com a estupidez e a cegueira rigorista, nem com meras prescrições lógicas" (MACEDO, GALEFFI, PIMENTEL, 2009, p. 80), mas considerando a existência de um posicionamento político, epistemológico, ético, ideológico que contraria o que, durante muito tempo, existiu na pesquisa em Ciências Sociais, de forma geral, e, mais especificamente, em educação: uma visão tradicional de ciência.

Esta ideia, que refletiu durante longos anos uma concepção de ciência como veículo de dominação para a preservação e o fortalecimento de um determinado sistema, vem cedendo lugar a uma ciência ou cultura emergente, subversiva, mesmo porque, conforme ressalta Borda (1999, p. 44), "[...] não pode haver valores absolutos no conhecimento científico..." Ou como afirmam Macedo, Galeffi e Pimentel (2009, p. 82),

> a pesquisa é um campo da práxis social, como tal deve satisfações à sua comunidade e à sociedade com a qual ela se compromete em termos de qualidade e

> responsabilidade, carregando todas as insuficiências, todos os inacabamentos e conflitos que se espera em qualquer prática humana.

Essa maneira de ver e perceber o conhecimento científico compreende visões diversas, multiplicidade de olhares, valorização dos atores sociais, mudança no posicionamento e envolvimento do pesquisador, entre outros, e se traduz também em uma forma de conhecer, retirando a camuflagem da suposta neutralidade e objetividade. Neste sentido, "[...] porque não aceitar as diferenças comunitárias, contribuir para o seu *ajuntamento* e com elas aprender a compor? O jogo da diferença, em vez de empobrecer, enriquece" (BIÃO, 2009, p. 21). E esta diferença se apresenta nos sujeitos, nos contextos existentes, que são multirreferenciados, plurais. Para Gatti (2008, p. 2), a educação, "[...] como campo de trabalho e pesquisa, abarca uma pluralidade de objetos, de subáreas, de lugar de construção, de olhares disciplinares múltiplos, acolhendo aspectos transdisciplinares cujo equacionamento é complexo".

Assim, o enfoque da pesquisa como teoria e prática social, que se revela numa abordagem qualitativa, possui algumas características que, longe de ser um receituário estático, busca respaldar o papel do sujeito ativo, atrelado a uma dinâmica, além do que potencializa o estudo de questões relacionadas à Educação, sobretudo pelo entendimento deste fenômeno social como multirreferenciado. As características básicas da pesquisa qualitativa, propostas por Ludke e André (1986), podem ser expressas por meio das seguintes afirmações: o espaço social é fonte direta de dados e o pesquisador seu principal instrumento; a preocupação com o processo é muito maior que com o produto; o "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

É importante dizer que o estudo aqui apresentado baseia-se nestas ideias, partindo, inicialmente, de questões amplas que, aos poucos, tornaram-se mais específicas e diretas, pois o foco da pesquisa foi sendo aprimorado, à medida que o estudo se desenvolveu. Além disso, acreditamos que o objeto é melhor entendido, em seu contexto, no momento em que ponderamos suas particularidades, especificidades e a influência sofrida pelo ambiente onde ocorre e no qual está inserido. Desta forma, para compreender uma situação ou acontecimento é crucial considerar a conjuntura em que ele se apresenta e do qual faz parte.

Existe ainda a compreensão de que é fundamental o ponto de vista dos participantes, uma vez que a perspectiva de cada ator social envolvido torna-se fonte de dados, enriquece o estudo e revela um dinamismo próprio e interno, auxiliando no entendimento do objeto. Isto se refere à relevância dos dados, quando o pesquisador deve estar atento aos elementos presentes na situação estudada. Além disso, recomenda-se ter especial atenção com a forma como o acontecimento se manifesta cotidianamente, nos procedimentos, interações e atividades do grupo pesquisado.

Para Godoy (1995, p. 21), este tipo de abordagem,

> [...] enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques.

E isso, inclusive, diz respeito à transformação de situações, condições ou contextos, exigindo do pesquisador um comprometimento pessoal ao partir de uma problemática, para que possa fazer uma propositiva e realizar a intervenção. Desta maneira, considera-se o contexto a ser investigado com um olhar mais apurado, um enlace entre os sujeitos, ou, como diria Gatti (2008, p. 11), "[...]

um pensar-agir-pensar em situação, sobre e com seus parceiros de trabalho, um pensar-agir-pensar compartilhável, porém analítico".

Desta forma, é pertinente o questionamento feito por Morin (2004, p. 21), "Por que motivo o ator quereria se tornar pesquisador e como poderia?". Aqui entram em cena alguns pressupostos da pesquisa-ação integral e sistêmica (PAIS) que, na realidade, vai além da dinâmica participante, envolvendo a interdisciplinaridade, criando uma modelagem integradora e coletiva, potencializando profundas mudanças na reflexão e na ação, considerando o entendimento dos atores, a implicação do pesquisador como ator, sua imersão, além da flexibilidade e abertura da pesquisa. Assim, segundo Morin (2004, p. 32), "o saber emergirá da reflexão sobre sua prática".

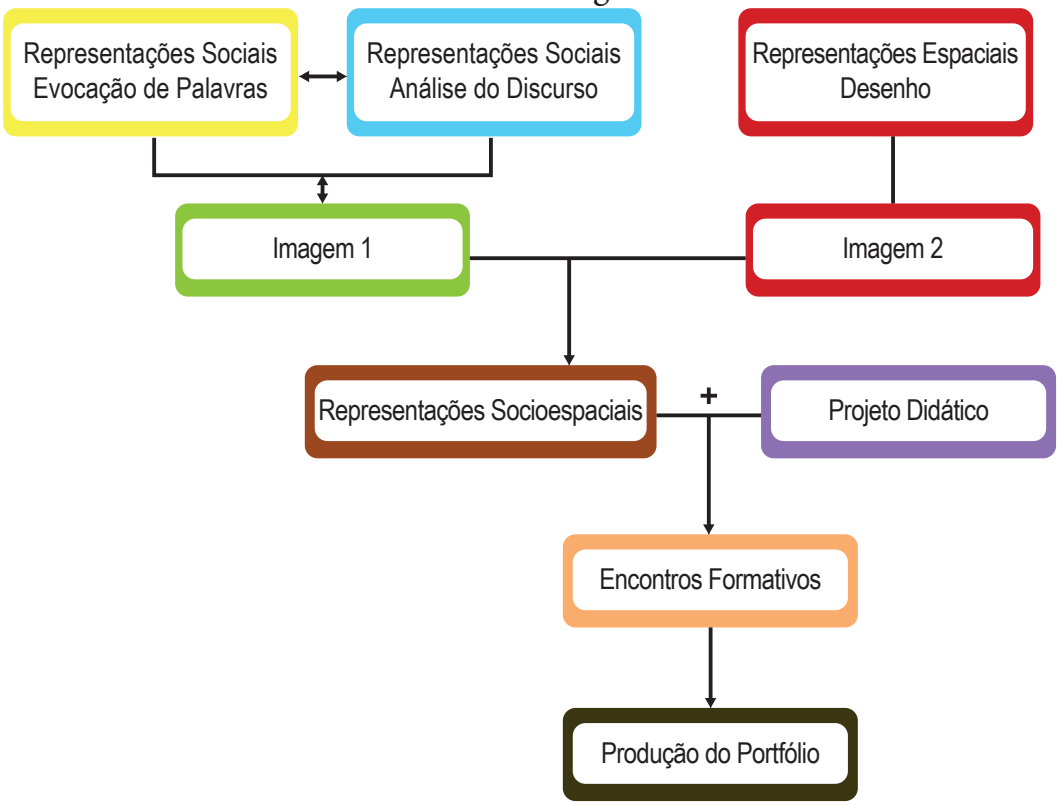
Para a coleta de dados acerca das Representações Sociais das professoras sobre o bairro da Engomadeira, foram utilizados dois instrumentos. O primeiro, Evocação Livre de Palavras (ABRIC, 1998), que busca investigar a estrutura das representações a partir da evocação de respostas obtidas com base em um estímulo indutor, o que permite colocar em evidência universos semânticos relacionados a determinado objeto. O segundo instrumento foi a entrevista semiestruturada (Anexo II), com o intuito de observar aspectos cognitivos e estruturais das representações das professoras, sendo que sua análise, posteriormente evidenciada, foi realizada à luz da Teoria da Análise do Discurso (BARDIN, 1977). Estes instrumentos visam operacionalizar o segundo objetivo deste estudo, com a finalidade de identificar as redes de significação, o conhecimento e a identificação dos fatos dos sujeitos, das atividades dos referenciais do bairro e, por fim, o sistema de pensamento das professoras sobre o que sabem e como agem sobre o bairro.

Para o terceiro objetivo, que visa analisar e interpretar as Representações Espaciais construídas pelos professores sobre o bairro da Engomadeira, foi utilizado o desenho como base

para a confecção e análise de mapas mentais sobre a experiência de percepção e vivência no bairro. Para tal, nos inspiramos na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty (1999) e nos estudos de Lima e Kozel (2009), que propuseram um trabalho metodológico de análise de desenhos e mapas mentais feitos por moradores de Santa Felicidade, aplicando o conceito de geograficidade que, por sua vez, está relacionado à condição espacial da existência do ser humano em qualquer sociedade.

Ao propor um delineamento da metodologia e dos instrumentos metodológicos utilizados nesta construção, temos:

FIGURA 3 – Delineamento da Metodologia



Fonte: Elaboração dos autores, 2015.

A aplicação do primeiro instrumento, Evocação Livre de Palavras, resultou numa imagem do bairro sob a ótica das palavras. Agrega-se a este instrumento uma entrevista semiestruturada que gerou, por sua vez, uma imagem do bairro sob a ótica do discurso. Posteriormente, ao trabalhar com o desenho, foram enfocadas as representações espaciais que apontam para as representações socioespaciais das professoras. Aliado a um projeto didático desenvolvido na Escola e que abordou questões do bairro, procedemos aos encontros formativos, resultando na construção do Portfólio.

Sendo assim, este trabalho retrata a formação de professores, algo que há muito tempo vem se configurando como um dos elementos que compõem o cenário da pesquisa em educação. Particularmente, volto o olhar para a formação continuada de professores, inseridos em seu ambiente de trabalho, partindo das representações socioespaciais que estes profissionais têm sobre o lugar onde exercem sua prática social — o bairro da Engomadeira, pautando na formação continuada e aplicada, o que exige um imbricamento entre pesquisador, sujeitos e *lócus* da pesquisa.

2.1 O bairro, a escola e os professores: textos e contextos

Pensar a escola como instituição social e formativa é pensar na difusão, mobilização entre o conhecimento historicamente produzido na sociedade e os sujeitos que estão imersos no processo de aprendizagem. As relações instituídas a partir do lugar, os fazeres de seus profissionais docentes, as experiências e vivências dos discentes e a participação da comunidade na gestão e manutenção da escola é que fazem do âmbito escolar um lugar fértil e favorável para a realização de pesquisa para a melhoria da qualidade do ensino. Assim, descrevo nesse tópico a relação existente entre a escola, os professores e o bairro em que

a escola está inserida, *lócus* e sujeitos desta pesquisa, "porque é verdade que o **lugar faz o elo**" (BIÃO, 2009, p. 23).

A Engomadeira é um bairro da cidade de Salvador, localizado no entorno da Universidade do Estado da Bahia, na região do Cabula. De origem popular, povoado e desordenadamente urbanizado, a Engomadeira concentra problemas característicos e comumente presentes nas grandes cidades brasileiras, como a falta de direitos básicos essenciais, a exemplo de saneamento precário, praças, parques, centros culturais e esportivos, além de ser um bairro onde vivem muitas pessoas desfavorecidas economicamente, com indicadores de pobreza, desemprego, violência, drogas, entre outros.

Apesar desses elementos traduzirem a desigualdade social existente, são as vivências e relações estabelecidas por seus habitantes, cotidianamente, que o tornam um espaço para além da concepção física, possibilitando a valorização do lugar, constituindo laços de pertença entre seus habitantes. Neste sentido, destacamos o papel da instituição escolar para potencializar ações que poderão convergir para que este sentimento seja ampliado, incluindo os professores, em especial os da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha.

A Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha, Figura 4, é uma instituição de pequeno porte, com 5 salas de aula, 1 cozinha, 1 pátio onde são realizadas atividades diversas, 1 secretaria – que também funciona como sala de atendimento aos pais e de professores, 4 sanitários - sendo 1 para professores (dentro da secretaria), 3 para os alunos (1 destinado aos portadores de necessidades especiais).

A unidade escolar é bem vista pela comunidade onde está inserida, especialmente pelo trabalho pedagógico que desenvolve, sendo que um dos indicadores é a constante procura da comunidade por vagas nesta escola. Constantemente são promovidas ações com a participação direta da comunidade na

FIGURA 4 – Fachada da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha

Fonte: Fotos dos autores, 2016.

instituição. Também conta com a parceria das igrejas Católica e Batista, que cedem o espaço para realização de evento no final do ano letivo; e a parceria com a rádio do bairro e com uma escola comunitária.

A unidade escolar, no ano de 2015, contou com 380 alunos matriculados, distribuídos em 14 turmas nos turnos matutino, vespertino e noturno. No turno matutino existem 2 turmas de 2º e 3º ano, além de 1 turma de 1º ano; no vespertino são 2 turmas de 4º e 5º ano, além da turma do 3º ano de escolarização. A distribuição por turno é mostrada no Quadro 1. Esta mesma configuração de turmas, 1º ao 5º ano de escolarização, permanece em 2015. Apenas foi modificado o número de alunos de cada classe e o turno noturno foi extint, quando a escola passou a ter 292 alunos matriculados. As turmas têm, em média, 35 alunos, em cada sala de aula.

Quanto à sua estrutura organizacional, a escola possui 1 diretor geral, 1 vice para o turno vespertino, 1 coordenador pedagógico para o turno matutino. Também compõem o quadro funcional, 1 secretária escolar, com 3 auxiliares, que são responsáveis pela documentação da Unidade. O corpo docente

QUADRO 1 – Distribuição das turmas da E. M. Álvaro da Franca Rocha

Turno	Nº de turmas	Turmas	Nº de alunos
Matutino	5	Do 1º ao 3º ano de escolarização	108
Vespertino	5	Do 3º ao 5º ano de escolarização	164
Total	**10**	-	**380**

Fonte: Secretaria da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha, 2014.

da escola é formado por 13 professoras, sendo que o trabalho desenvolvido, para efeito deste estudo, envolveu professoras dos turnos matutino e vespertino, totalizando 9 docentes, além da coordenadora pedagógica do turno matutino, perfazendo um total de 10 sujeitos participantes da pesquisa.

Os dados da caracterização dos professores, aqui apresentados, foram obtidos por meio da aplicação de um questionário sociodemográfico, que buscou caracterizar os sujeitos da pesquisa. A graduação destas professoras ocorreu em diferentes instituições de Salvador, como Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Católica do Salvador (UCSAL) e Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE), Universidade Federal do Tocantins. O tempo de conclusão da graduação varia entre 1996 e 2009, sendo que algumas já trabalharam em outras funções (bancária, por exemplo), e depois ingressaram na carreira do magistério. Em contrapartida, muitas atuavam na docência e a formação superior aconteceu posteriormente.

Apenas 1 (uma) delas não possui pós-graduação. As demais possuem nas seguintes áreas: Especialização em Psicopedagogia; Docência para o Ensino Superior; Gestão Escolar; História da

África e Cultura Afrobrasileira; Educação Inclusiva e Diversidade. Uma delas concluiu o Mestrado em Gênero, na Universidade Federal da Bahia. Muitas docentes têm 40 horas na Prefeitura Municipal de Salvador e isso não significa que a carga horária total seja na mesma escola, pois algumas delas são vice-gestoras ou professoras em outras unidades escolares e até mesmo em outros Municípios da Região Metropolitana de Salvador (RMS), a exemplo do município de Lauro de Freitas. A carga horária também pode ser maior, se considerarmos o trabalho em escolas particulares e outros municípios, chegando, em alguns casos, a atuarem 60 horas semanais.

As professoras participantes deste estudo residem em diversos bairros da Cidade, como Brotas, Doron, Cabula, Barbalho, Imbuí, Resgate, STIEP, Paralela. Uma delas reside na Região Metropolitana de Salvador, na cidade de Simões Filho. As idades das professoras que participaram do estudo, variam entre 31 e 53 anos. O tempo de serviço também é bem variável, entre dois e vinte e dois anos, o que as diferencia em diversos aspectos: faixa salarial, experiência docente, criatividade, inovação, entre outros. É importante dizer que muitas professoras já atuaram em outras escolas no decorrer do exercício de sua profissão. Outras, quando ingressaram por concurso público, atuaram apenas na Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha, sendo que este tempo, na instituição, varia de 3 meses a 15 anos, o que também repercute de maneira peculiar em seu envolvimento com a Comunidade.

CAPÍTULO 3

As representações socioespaciais dos professores sobre o bairro: orientando as práticas pedagógicas

Neste capítulo, apresentamos a análise do conteúdo das Representações Sociais e Espaciais das professoras sobre o bairro da Engomadeira. Foi utilizada a Evocação Livre de Palavras para caracterizar a estrutura das representações sociais. Este instrumento tem a finalidade de apreender o núcleo central das representações e a estrutura cognitiva, construídas pelas professoras. A entrevista semidirigida foi utilizada para compreender como as professoras organizam processualmente as representações sociais do espaço do bairro da Engomadeira, levando-se em consideração os processos de objetivação e ancoragem. (Anexo II)

Este instrumento foi organizado em duas partes: a estrutura, que busca a imagem do bairro na abordagem sociogênese visando perceber como os professores organizam processualmente as Representações Socioespaciais da Engomadeira a partir da ancoragem e da objetivação. A outra parte refere-se ao conteúdo das RS, que busca apreender a consciência sobre os problemas socioambientais do bairro e como as condutas das professoras são

orientadas (Anexo II). Concomitante, buscamos o entendimento do desenho como Mapa Mental a fim de apreender elementos cognitivos no processo de representação espacial do bairro. Assim, foram estabelecidas as imagens do bairro da Engomadeira segundo a ótica das palavras, a imagem do bairro segundo a ótica do desenho e a imagem do bairro segundo a ótica do discurso.

Após o tratamento, a análise e interpretação dos dados, os resultados foram apresentados isoladamente, e em seguida sobrepostos para a discussão final. Esta perspectiva da escolha de uma multimetodologia se deu porque, como afirma Farr (1993 *apud* SÁ, 1998, p. 80), "[...] a Teoria das Representações Sociais não privilegia nenhum método de pesquisa em especial", o que Sá (1998) elucida nesta afirmação:

> [...] a adoção de diferentes quadros teóricos específicos de referência - ou seja, as chamadas teorias complementares - resulta em opções preferenciais por diferentes métodos, de modo que a teoria geral das representações sociais não se vincula obrigatoriamente ela própria a nenhum método.

Vale ressaltar que não se trata de um ecletismo, mas de uma articulação entre os métodos e as técnicas de pesquisa, o que resulta numa compreensão aprofundada do objeto de estudo e possibilita uma complementação da análise das Representações das professoras, enriquecendo os dados obtidos e, consequentemente, favorecendo resultados mais fidedignos.

3.1 A Imagem da Engomadeira segundo a ótica das palavras

Analisando os dados do instrumento, o teste de evocação livre, proposto por Abric (1998), foi utilizado como termo indutor a palavra "Engomadeira", tendo sido solicitado aos partícipes da

pesquisa: "Diga pra mim cinco palavras que lhe venham à mente quando você pensa no bairro da Engomadeira". A aplicação da técnica consistiu em solicitar aos participantes que registrassem cinco palavras pensadas a partir da referida palavra indutora. O objetivo deste instrumento foi o de apreender o núcleo central das representações e a estrutura cognitiva das mesmas, levando-se em consideração os processos de objetivação e ancoragem discutidos no marco teórico conceitual.

Partindo do arcabouço de respostas, as evocações constituíram um *corpus* para análise, sendo que o material então coletado passou por um processo de codificação e classificação, onde foi observada a frequência simples de cada palavra evocada no discurso dos sujeitos. Esta técnica baseia-se na proposta de Abric (1998), para quem, num primeiro estágio de investigação, faz-se necessário obter um levantamento acerca dos elementos da representação, buscando também uma aproximação com o que Bardin (1977, p. 51) conceitua como "Associação de Palavras", ao referir-se ao estudo de "estereótipos sociais espontaneamente partilhados pelos membros de um grupo".

Compreende-se que este instrumento é utilizado para fazer surgir, de maneira espontânea, associações relativas às palavras exploradas ao nível dos estereótipos que os sujeitos criam em torno do objeto social. Recomenda-se que eles associem, livre e rapidamente, a partir da audição das palavras indutoras (estímulos), outras palavras (respostas) ou palavras induzidas. As palavras evocadas pelas professoras nortearam a configuração de uma primeira imagem sobre o bairro da Engomadeira, expressas pelas opiniões, ideias, preconceitos e estereótipos.

Na primeira etapa foi captada e registrada a frequência de aparecimento das palavras, num total de 50. De posse da organização da frequência das palavras, procedemos a fase de

tratamento, agrupando semanticamente as palavras semelhantes e organizando-as em ordem decrescente (Quadro 2). Embora as palavras possam ser agregadas de diversos modos, consideramos seu campo semântico, arrolando os vocábulos pelo sentido ou sua aproximação numa dada circunstância.

A classificação por campo semântico auxiliou no estabelecimento de uma linguagem comum entre as palavras de sentidos próximos, de onde emergiram as categorias de análise. Desta forma, foi feita a primeira classificação. Sobre isso, Bardin (1977) afirma que uma vez reunida a lista das palavras suscitadas pela palavra indutora, ficamos em confronto com um conjunto heterogêneo de unidades semânticas, de onde emergem as categorias de análise. Neste caso, três categorias, que exprimem os seguintes atributos: físicos, psicológicos e socioeconômicos, evidenciados no Quadro 3. Algumas palavras não puderam

QUADRO 2 – Frequência das respostas – N=50

Palavras	Freq	Palavras	Freq	Palavras	Freq
Violência	7	Esgoto	1	Pobreza	1
Comunidade	4	Carências	1	Infância	1
Educação	3	Mistura	1	Organização	1
Trabalho	3	Pertencimento	1	Independente	1
Amizade	3	Periferia	1	Acolhimento	1
Segurança	2	Drogas	1	Economia	1
Comércio	2	Respeito	1	Diversidade	1
Povoado	1	Convivência	1	Entusiasmo	1
União	1	Religiosidade	1	Ajuda	1
Solidariedade	10	Amor	1	Movimento	1
Alunos	1	Populoso	1	Pacífico	1

Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

ser classificadas em nenhuma destas categorias. Desta forma, consideramos adequado propor a categoria "Outros", que envolve palavras não admissíveis nas demais categorias.

Os dados obtidos possibilitaram a análise e interpretação de como os professores constroem cognitivamente as representações sociais sobre o bairro da Engomadeira, e o Quadro 3, demonstra que, de um total de 50 palavras evocadas, a maioria das evocações está situada no atributo psicológico que, por sua vez, está relacionado a processos que evocaram e dos quais emergiram sentimentos e emoções, interesses indicativos de valores e apreciações. Para as palavras que compuseram o atributo socioeconômico apreendem-se questões sociais e relacionadas as atividades/serviços.

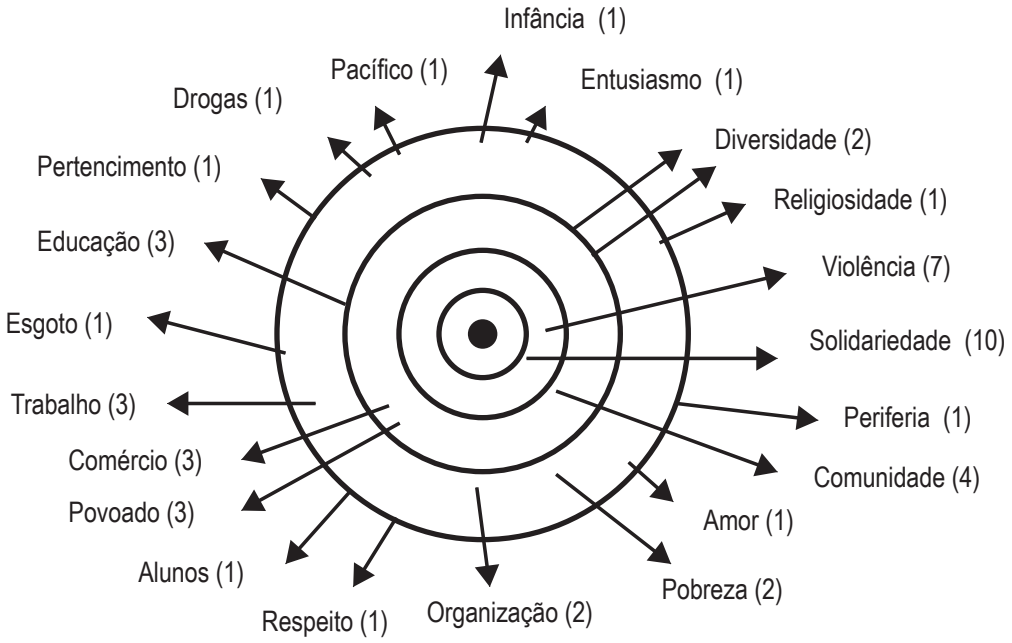
A Figura 5 permite uma visualização gráfica do núcleo central e elementos periféricos das representações sociais das professoras sobre o bairro da Engomadeira.

QUADRO 3 – Estrutura Cognitiva das RS dos professores sobre o bairro da Engomadeira – N=50

Atributos			
Físicos (1)	**Psicológicos (25)**	**Socioeconômicos (22)**	**Outros (2)**
Esgoto	Solidariedade Comunidade Diversidade Religiosidade Respeito Amor Pertencimento Entusiasmo Pacífico	Violência Educação Trabalho Comércio Povoado Pobreza Organização Periferia Drogas	Alunos Infância

Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

FIGURA 5 – Evocação Livre de Palavras



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Por meio dos dados acima, verificamos que pelas categorias que emergiram, o núcleo central das representações sociais está amalgamado nas palavras Solidariedade (10) e Violência (7), sendo protegido pelos demais elementos periféricos e transitórios. Nota-se, pelo núcleo central, que os professores constroem uma representação social do bairro, numa perspectiva de contradição e conflito, onde o lugar é marcado pela **violência** e ao mesmo tempo pela **solidariedade**. Alguns pesquisadores, a exemplo de Zaluar e Ribeiro (2009), Bomfim (2004), inclusive, demonstram, como resultados de suas pesquisas, que em todo bairro violento, com problemas de infraestrutura, há uma aproximação de forças em comum que marca a solidariedade entre os atores sociais. Ou seja, ante a violência existente, as relações de vizinhanças são mais coesas e criam pertencimento.

Ainda pelas categorias que se destacam, verifica-se que os professores pensam nos atributos percebidos psicologicamente, como a solidariedade, diversidade, religiosidade, respeito, amor e pertencimento de uma comunidade, frente às ações/atitudes materializadas no espaço: atos de violência e de utilização de drogas face às necessidades de ações educativas em um bairro povoado, de periferia, de comércio e de pessoas que trabalham.

3.2 A imagem da Engomadeira segundo a ótica do discurso

Na busca por identificar, analisar e interpretar a estrutura e o conteúdo das RS construídas pelas professoras sobre o bairro, (lembrando que esses resultados serão complementados com aqueles resultantes da evocação pelas palavras do bloco 1, bem como pela imagem dos desenhos), o discurso das 10 (dez) professoras foi transcrito e codificado como P1, P2, P3, P4, P5, Pn... como forma de preservar a sua identificação.

Em seguida, a partir de cada discurso verificado, emergiram as categorias de análise, das falas das professoras, considerando a estrutura cognitiva e o conteúdo das RS: estereótipos, preconceitos, ideias e opiniões presentes. Estereótipos são designados como o conjunto de características que os membros de um grupo social se atribuem sistematicamente ou atribuem aos membros de outro grupo. São esquemas cognitivos responsáveis pelo processamento de informação. Mesmo a partir de poucas informações sobre determinada categoria, por meio da estereotipia inicia-se um processo dedutivo de expectativas por vezes exageradas que podem incorrer num componente preditivo as relações intergrupais (TECHIO, 2011).

O entendimento compartilhado neste estudo, sobre o termo "preconceito", baseia-se na definição de Arendt (2012, p. 153-154),

quando esta autora afirma que "[...] um preconceito genuíno sempre esconde algum juízo anteriormente formado, que em sua origem, teve uma base apropriada e legítima na experiência e evoluiu como preconceito por ter sido arrastado ao longo do tempo, sem ter sido reexaminado ou revisto". Nesse aspecto, expressar um preconceito é coisa bem diferente de "dar um palpite". [...] Para dissipar os preconceitos, devemos primeiramente descobrir, dentro deles, os juízos passados, ou seja, desvelar a verdade que possam conter. Desta forma, Hannah Arendt (2012) adverte que a força e o perigo do preconceito residem no fato de estarem colados a algo do ontem que obsta o juízo e a experiência no hoje e impede que se encare a novidade. Assim, o preconceito impede novos juízos e experiências, estando fixado num juízo previamente formado de que não consegue se desvincular, e, desta forma, com o passar do tempo, o que era conceito torna-se preconceito, ou seja, uma ideia prévia, cristalizada, com juízo de valor. Ou seja, elementos que elas conhecem, se identificam e de sua pertença. Essas categorias delineadas conferem particularidade, especificidade e identidade ao bairro e auxiliam no entendimento de como as professoras organizam processualmente as RS do bairro da Engomadeira, a partir da ancoragem e objetivação.

Assim, no bloco 2, foram formuladas seis perguntas às professoras. As três primeiras, visando à estrutura "Como você descreveria o bairro para uma pessoa que vem de outro lugar? E por que? (estereótipos, preconceitos e mitos)", "Qual a ideia você tem da Engomadeira? Você considera que a Engomadeira é um bom lugar para se viver? Por quê? (ideias e opiniões). Os discursos que emergiram de todas as perguntas foram analisados e interpretados com base na análise do conteúdo de Bardin (1977). De acordo com Silva, Gobbi e Simão (2005, p. 70):

> [...] a proposta que acompanha a análise de conteúdo se refere a uma decomposição do discurso e identificação de unidades de análise ou grupos de representações para uma categorização dos fenômenos, a partir da qual se torna possível uma reconstrução de significados que apresentem uma compreensão mais aprofundada da interpretação da realidade do grupo estudado.

Desta maneira, a análise e interpretação foram realizadas em algumas etapas, que envolveram, basicamente, a organização de todo o material coletado, fixando, assim, o *corpus* da investigação, que traz a especificação do campo enfocado na pesquisa. Feito isso, aprofundamos a análise à luz das hipóteses formuladas sobre o discurso e do referencial teórico, propondo quadros de análise e buscando sínteses coincidentes e divergentes quanto às ideias. Por fim, foram estabelecidas relações e conexões entre as categorias que emergiram do discurso das professoras, o que possibilitou a apreensão de estruturas específicas e gerais. Estas etapas foram chamadas por Bardin (1977) de pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial. Laville e Dionne (1999) agregam ao procedimento da análise de conteúdo a existência da etapa do recorte de conteúdos, definição de categorias analíticas e a categorização final das unidades de análise que embora não sejam rígidas, oferecem um direcionamento ao trabalho do pesquisador.

A partir destas etapas, propusemos o Quadro 4, que mostra a síntese das unidades de registro presentes no discurso das entrevistadas, ao descrever e explicar as características do bairro para outras pessoas. Categorizamos como ideias preconceituosas (não conhece, avaliação negativa, pré-julgamento), ideias descritivas do espaço (conhecem, mas não emitem opinião), ideias com juízo de valor (conhecem e emitem opinião) e ideias estereotipadas (conhecem pouco, características simplificadas). É importante frisar que num mesmo discurso podem aparecer ideias de diferentes categorias.

QUADRO 4 – Frequência das categorias de ideias sobre o bairro da Engomadeira. N=10

Ideias	Frequência
Preconceituosa	4
Descritivas do Espaço	3
Com Juízo de Valor	3
Estereotipadas	2

Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Os discursos, em geral, não trazem uma imagem específica do bairro, pois a descrição feita pelas entrevistadas se aplica a qualquer local que tenha as mesmas características que a Engomadeira. A maioria dos discursos apresenta uma ideia preconceituosa a respeito do espaço do bairro, de onde podemos inferir que não foi construída uma representação social do bairro, por não experienciar o mesmo. Logo, são representações generalizadas construídas pelas ideias dos outros ou por imagens midiáticas.

Em diversos momentos, os discursos revelam uma ideia preconceituosa quando afirmam que "**todo mundo** tem a ideia de que é perigoso" (P3); "É uma comunidade que é **mal falada pela sociedade**, pela mídia" (P7); "**As pessoas têm uma noção** de que a Engomadeira é um bairro violento" (P4). Ou seja, muitos dos discursos assim categorizados reforçam que aquela ideia expressa não é do entrevistado, mas de "outras" pessoas com quem elas convivem fora daquele ambiente. Em um dos discursos, transcrito a seguir, a entrevistada demonstra uma ideia preconceituosa e estereotipada, ao dizer que a Engomadeira é "um **bairro periférico** da cidade de Salvador. Próximo de tudo. Como todos os outros [...] Vejo, assim, a Engomadeira, **um bairro periférico da minha cidade**" (P1).

Este discurso ilustra uma imagem não específica do bairro, além de não apresentar elementos identitários que destaquem o bairro como particular. Em outras falas, destaca-se a mera descrição do bairro, aliada ao preconceito, como pode ser ilustrado pelo discurso da entrevistada a seguir:

> Esse bairro tem muito comércio. **É cheio de ruas pequenas**, vielas. É muito restrito. **Em algumas ruas nem todo mundo consegue chegar até lá**... não **consegue por ter aquele rótulo**: só entra quem conhece a comunidade ou quem a comunidade também conhece (P2). (grifos dos autores)

Outros discursos revelam, apenas, uma ideia descritiva, evidenciam uma representação socioespacial do bairro e fazem alusão a aspectos da territorialidade e socioeconômicos. Situam pontos de referência e acessos existentes na comunidade, mas não opinam, não emitem um juízo de valor. O excerto a seguir ilustra bem esta afirmativa:

> A Engomadeira é um **bairro populoso, caracterizado por uma rua principal e baixadas, nas quais o acesso é restrito por conta do poder paralelo. É marcado pela presença do tráfico de drogas**, muitas crianças em **risco social** e famílias reféns desta realidade de violência e esquecimento do poder público (...) posto de saúde com atendimento precário. Forte tendência ao comércio (formal e informal) como também prestação de serviços (sapateiro, cabeleireiro, faxina, lavadeira de roupas, etc) (P9). (grifos dos autores)

Por outro lado, muitas falas aqui transcritas ressaltam pontos positivos do bairro, que convergem para a relação observada no instrumento de evocação livre de palavras, onde foram trazidas as relações de violência e solidariedade, como neste excerto: [...] "existe **violência**, existe, existe também o

companheirismo, a **vizinhança**, a boa vizinhança" (P1). Assim, as professoras entrevistadas em seus discursos declarados,também apontam o jogo de forças, de tensão entre o acolhimento da comunidade e a convivência pacífica com a violência, o poder paralelo, sobretudo com quem trabalha no bairro.

Quando questionadas sobre "Qual a ideia você tem da Engomadeira? Você considera que a Engomadeira é um bom lugar para se viver? Por quê?, as entrevistadas destacaram o acolhimento, mas apontam: os problemas sociais (P1, P7) e de infraestrutura existentes (P4, P7), a violência (P6, P8, P9, P10), ausência do poder público (P9, P10) e questões socioeconômicas (P1, P5). Apenas duas entrevistadas citaram o acolhimento (P2, P3) por parte dos moradores. Estas afirmativas podem ser reforçadas a seguir:

> Tenho uma boa ideia. Sou **bem recebida** e acho que **sou querida** por muitos da Escola, por mães. Vou ao mercado e há **recepção das pessoas**, mesmo quem não tem filho aqui (P3).
>
> Bom, **o bairro eu acho que precisa ser mais cuidado, falando de infraestrutura** mesmo, eu acho que precisa melhorar, ter uma aparência melhor. Eu acho que precisa de uma assistência melhor nesse sentido, de organização (P4).
>
> A **aparente calmaria** que se percebe na rua principal contrasta com as histórias de **violência e corrupção** que ocorrem nas baixadas. Os **riscos sociais estão bem próximos das crianças e dos adolescentes** fazendo-os alvos fáceis a marginalidade (P9). (grifos dos autores)

Ante a questão "Você considera que a Engomadeira é um bom lugar para se viver? Por quê?", 3 (três) entrevistadas concluem que sim, é um bom lugar para viver porque é próximo de tudo, tem um comércio atrativo em termos financeiros (P1, P3), pelas relações de vizinhança estabelecidas (P4), mas destacam que só

morariam na rua principal, onde está localizada a Escola. Outras 7 (sete) professoras, não consideram a Engomadeira um bom lugar para se viver tendo em vista a falta de estrutura (P2, P6, P9, P10), questões sociais (P5, P6) e de violência (P7, P8, P9, P10). Em contrapartida, as professoras afirmam de maneira unânime que gostam de trabalhar no bairro e que se sentem bem nele.

Com relação ao conteúdo das representações, buscamos, no discurso das partícipes, o entendimento destes acerca dos problemas socioambientais como forma de orientar suas condutas, ou melhor, pensar e agir no bairro. Importante dizer que a orientação da ação, ou mesmo, o estabelecimento dos fins, a seleção dos meios para atingi-los e a neutralização das condições implicam possibilidade de escolha, o que se denomina processo de orientação envolvendo o conhecimento da situação em que a ação se desenvolve (SILVA, GOBBI E SIMÃO, 2005, p. 73). Assim, as duas últimas questões desse bloco constam no Quadro 5, "Como você vê a Engomadeira daqui a cinco anos? Quais são os principais problemas e como você os resolveria?".

Quanto à consciência prospectiva, visões otimistas em relação à empregabilidade, melhoria nas condições de vida, urbanização e infraestrutura foram citadas por oito pessoas. E uma visão menos otimista, que prevê um crescimento populacional e diminuição da violência, somente foi considerada por quatro entrevistadas. Com relação à consciência atual dos problemas, merece destaque a poluição ambiental, apontada pela maioria das professoras. Esta representação se justifica, pois a Escola vem realizando um trabalho com a temática, como proposta de projeto didático.

Uma das professoras indicou o problema, colocou sua perspectiva de futuro, mas não indicou a solução para o problema apresentado. E é interessante notar que para cinco entrevistadas, a solução está na adoção ou **realização de práticas socioeducativas**,

QUADRO 5 – Consciência de valores e possíveis atitudes socioambientais sobre e no bairro

Consciência prospectiva	
Empregabilidade e melhoria nas condições de vida	6
Crescimento populacional	3
Melhoria na urbanização e infraestrutura	2
Diminuição da violência	1
Consciência atual dos problemas	
Poluição ambiental (lixo e falta de saneamento básico)	9
Falta de infraestrutura e segurança pública (iluminação, acessibilidade, ocupação desordenada)	6
Falta de espaços educativos, culturais e de lazer	4
Violência e drogas	4
Falta de atendimento à saúde	2
Atitudes sobre o problema	
Práticas socioeducativas	5
Transferência da resolução do problema para o poder público	4

Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

mas quase este mesmo número transfere esta responsabilidade para o poder público. Isso me faz questionar o papel da Escola dentro de uma comunidade, em relação ao educador como ator e formador do educando ambos como atores sociogeográficos (BOMFIM; ROCHA, 2012).

A RS sobre a Engomadeira, a partir do discurso dessas professoras, revela a existência de um conhecimento pouco aprofundado sobre o bairro. Logo, a maioria delas revela aspectos negativos e ideias preconceituosas. Em contrapartida, ressaltam aspectos positivos como o acolhimento e a solidariedade.

Em síntese, entendendo que, a maioria dos professores não mora neste bairro, é possível que este objeto social que não lhes seja familiar, se configure, mentalmente, a partir de outras representações que lhes são conhecidas como forma de construir uma imagem do mesmo. Portanto, os significados atribuídos ao bairro, por elas, assumem a imagem paradigmática, positiva e negativa, do preconceito e das contradições marcantes de uma comunidade peculiar.

3.3 A imagem da Engomadeira segundo a ótica do desenho

Para análise e interpretação do desenho, utilizamos como base a metodologia proposta por Kozel (2001, 2007) que está relacionada ao estudo da Geografia das Representações, como abordagem geográfica, inserida na abordagem cultural- humanista. Esta metodologia, organizada pela geógrafa Salete Kozel, do Núcleo de Estudos em Espaço e Representação, da Universidade Federal do Paraná, constrói, a partir da Teoria Enunciativa da Linguagem de Bakhtin (2003), um aporte teórico-metodológico para conceituar os mapas mentais como forma de linguagem que colabora no desvendar dos significados e valores sociais atribuídos pelo homem ao espaço (SOUSA, 2012). Para Gil Filho (2005, p. 80), a

> Geografia das Representações é uma Geografia do conhecimento simbólico. Assume as representações sociais como ponto de partida para uma Geografia Cultural do mundo banal, da cultura cotidiana, do universo consensual impactado pelo universo reificado da ciência e da política.

Por meio desta metodologia, buscamos decodificar a mensagem impressa nos mapas mentais construídos pelas professoras participantes deste estudo. Complementamos com uma breve

análise das categorias de análise espacial, elaboradas por Bomfim (2004) e fundadas nos conceitos básicos da Geografia, a exemplo dos elementos topológicos e da relação do ser humano com o espaço. É importante ressaltar que não se pretende esgotar nem aprofundar esta análise, uma vez que no discurso foram explorados os elementos mais significativos. Partimos do entendimento de que as práticas sociais cotidianas tem uma dimensão espacial carregada de sentidos, de histórias, de imagens, de representações. E, desta forma, como afirma Richter (2011, p. 135):

> [...] no processo cognitivo de representação interna (experiência, conhecimento científico) até a representação externa (figuras, palavras, signos), que nesse caso é atribuída ao esboço cartográfico (uma proposta inicial de construção do mapa mental), o raciocínio geográfico desenvolvido pelo indivíduo é o elemento responsável pela leitura mais espacializada dos fenômenos.

O estudo da vida cotidiana, na Ciência Geográfica, é uma forma de entender a construção social do espaço que deve ser pensado amplamente, considerando os agentes produtores do mesmo, e para isso a via do cotidiano pode contribuir significativamente. De acordo com Silva e Silva (2014), a vida cotidiana é a vida do dia a dia, a vida das coisas simples e das coisas mais fundamentais, aquela que dá densidade ao espaço e complexidade aos fatos, além de garantir a continuidade de todas as relações.

Segundo esta metodologia, os mapas mentais "podem ser elaborados com objetivos variados, com o intuito de desvendar trajetos, lugares, conceitos e ideias" (KOZEL, 2005, p. 145) e refere-se à construção de um "olhar" mais geográfico sobre os contextos que ocorrem na sociedade. Sendo assim, os mapas mentais oferecem um aporte teórico-metodológico, para análise, a partir de alguns critérios, como forma de representação e distribuição dos elementos, especificidade dos ícones e outros

aspectos ou particularidades. Vale dizer que, em nossa análise, o foco será quanto à forma e especificidade dos ícones.

O 1º critério proposto por Kozel (2001), interpretação quanto à forma de representação dos elementos na imagem, refere-se à diversidade de formas representativas (desenhos; palavras complementando as representações gráficas; forma de representação cartográfica), que evidencia a espacialização do fenômeno representado. A autora chama atenção para o fato de que os elementos, num mapa mental, podem aparecer associados, podendo, então, haver incidência de mais de um elemento em um mesmo mapa mental.

O 2º critério estabelecido prevê a interpretação dos mapas mentais quanto à distribuição dos elementos na imagem em perspectiva, na forma horizontal, na forma circular, de maneira dispersa e de imagens isoladas. O 3º critério trata da interpretação quanto à especificidade dos ícones: elementos da paisagem natural, elementos da paisagem construída, elementos humanos e elementos móveis.

De acordo com Kozel e Galvão (2008), o critério que abrange a apresentação de outros aspectos ou particularidades relaciona-se ao levantamento e à análise de mensagens veiculadas pelos mapas mentais como textos a serem desvendados. Para complementar estes critérios de análise, observamos ainda aspectos propostos por Bomfim (2004), que envolvem noções de tempo, espaço e distância, a fim de favorecer o entendimento da relação homem/espaço, a noção de distância (longe/perto; dentro/fora), afetividade e identidade (laços), ações e intenções humanas (atitudes), no processo de representação espacial.

Com base nestes pressupostos, foi solicitado às professoras que representassem o bairro da Engomadeira através do desenho, com o objetivo de entender o mapa como elemento cognitivo no processo de representação espacial do bairro. Isto revela a

prática do conteúdo do espaço pela representação cartográfica, entendendo o mapa como elemento cognitivo no processo de representação espacial do bairro. A partir dos desenhos coletados e de sua análise, propusemos o Quadro 6, de análise espacial.

A análise dos mapas mentais evidencia, com relação à forma, que a maioria das professoras utilizou palavras para complementar seu desenho, sendo que, em geral, elas foram empregadas para identificar alguns pontos de referência, como escolas, lojas, posto de saúde etc. Em um caso específico, apareceram palavras como "paz, respeito, amor, música, religião, harmonia – de um lado, e do outro, desrespeito, tráfico, drogas, impunidade, desumanidade e a expressão 'tudo nosso'". Em outro desenho, a professora escreveu palavras como "gritos, choro, xingamentos, cultos religiosos, prostituição, carências sociais, abandono escolar, pobreza, violência, amor, falta de dinheiro, a expressão 'desejo de viver em outro lugar' e a pergunta 'futuro???'", corroborando, em certa medida, com os resultados apreendidos por meio do discurso dos professores, trazendo uma ideia preconceituosa do bairro. Dos mapas mentais feitos, cinco deles foram representados por desenho, enquanto que três trouxeram uma representação cartográfica.

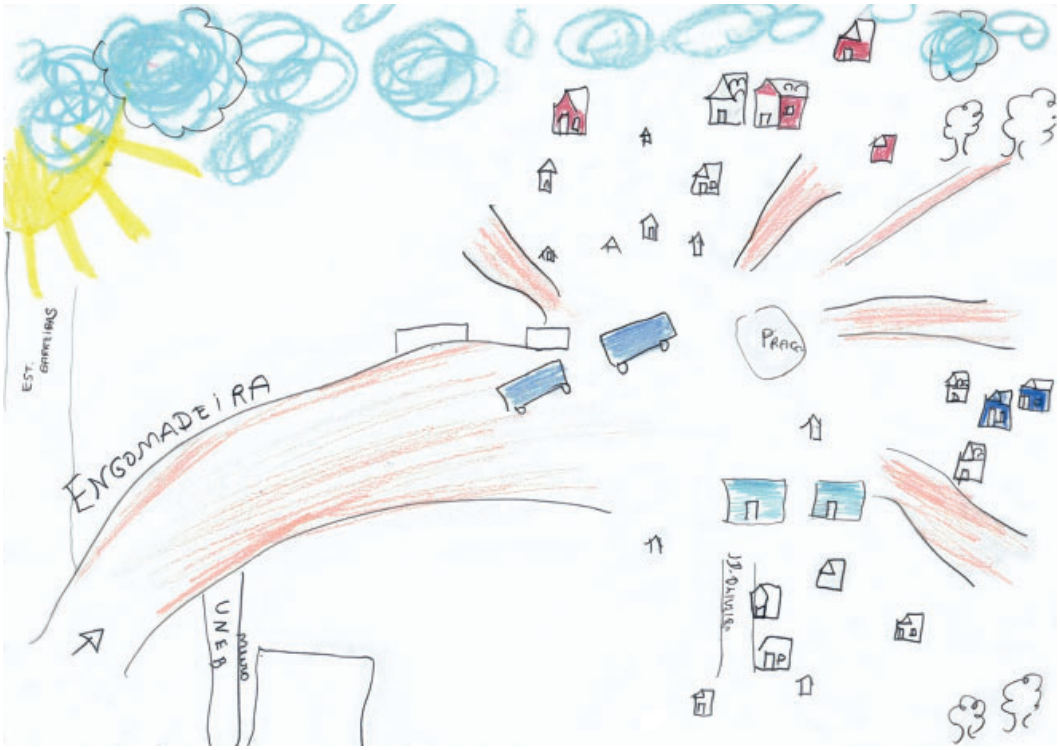
É importante sinalizar que apenas uma professora representou o bairro da sua entrada até o final de linha - rua principal (Figura 6), sendo que esta também trouxe o nome de algumas ruas transversais, como a Rua Jardim Oliveira. Nesta representação espacial, as casas que são mais afastadas da praça se aglomeram com os elementos naturais. Os ônibus (elementos móveis) aparecem na praça, o que destaca o ponto final dos transportes no bairro, evidenciado no mapa mental.

QUADRO 6 – Análise Espacial

Quanto à forma	
Categoria	**Frequência**
Palavras	9
Pontos, linhas, cores, áreas	5
Desenhos e representações cartográficas	5
Distribuição dos elementos	
Categoria	**Frequência**
Em perspectiva	7
Em forma horizontal	2
De maneira dispersa	2
Especificidade dos ícones	
Categoria	**Frequência**
Elementos da paisagem construída	7
Elementos móveis	5
Elementos da paisagem natural	3
Elementos humanos	3
Outros aspectos ou particularidades	
Categoria	**Frequência**
Ruas externas ao bairro	3
Atacadão	3
UNEB	2

Fonte: Pesquisa, 2015.

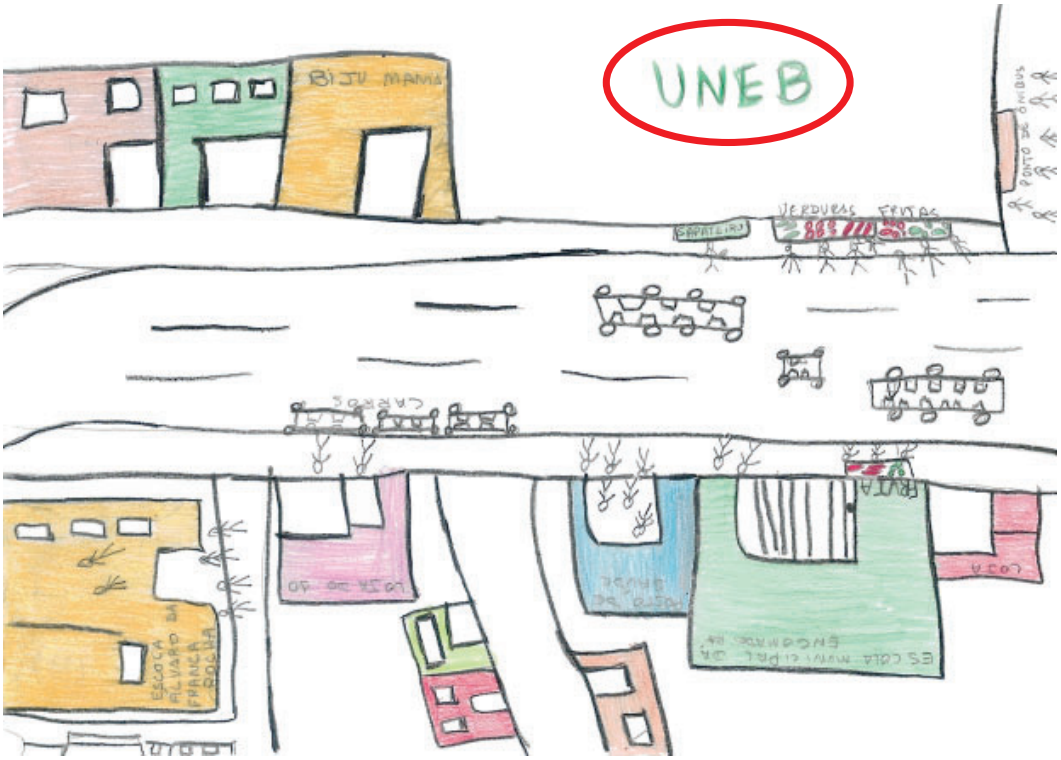
FIGURA 6 – Mapa mental 3.



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

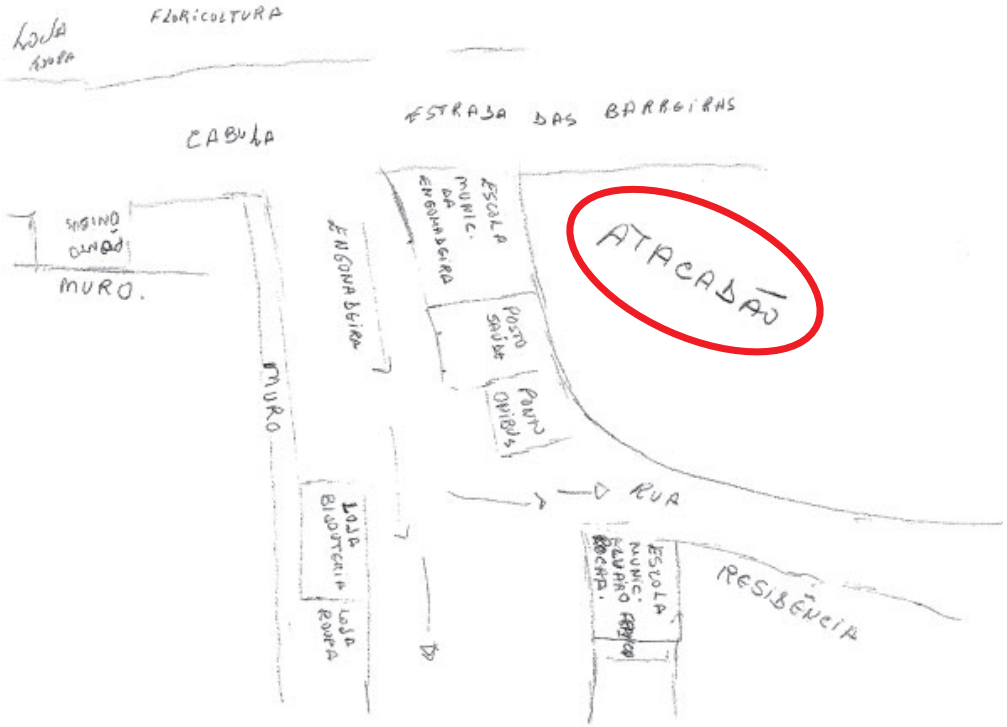
Podemos inferir que a maioria das professoras conhece, apenas, o caminho que fazem até a escola onde trabalham, limitando-se a frequentar esta parte do bairro, como passantes, mas não como usuárias, o que possivelmente tem fortes implicações na relação que desenvolvem com este espaço. Esta afirmativa é corroborada quando outros aspectos ou particularidades são acentuadas, como por exemplo: UNEB (Figura 7), Atacadão (Figura 8) , Estrada das Barreiras, elementos que estão localizados fora do bairro da Engomadeira, em suas imediações.

FIGURA 7 – Mapa mental 2



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

FIGURA 8 – Mapa mental 6



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

De acordo com Duarte, Brasileiro, Santana, Paula, Vieira e Uglione (2005, p. 5),

> [...] todo espaço conta sua história e, de uma certa forma, as pessoas encontram nos lugares os fragmentos de que necessitam para construir as suas próprias histórias individuais e coletivas. Dessa forma, podemos afirmar que a memória constrói a identidade dos grupos socioculturais e vice-versa.

E assim como a memória, a identidade também é construída a partir de um suporte espacial, o que, no caso deste estudo, parece não ocorrer, uma vez que o resultado das análises feitas aponta para o pouco conhecimento, experiência e vivência da maioria das professoras com e no bairro. Segundo Merleau-Ponty (1999) e Sá (1998), o objeto social — aqui o bairro da Engomadeira, precisa ser experienciado e vivenciado pelos sujeitos, condição essencial para a construção de uma representação. A análise nos leva a inferir que as professoras representam em função dos outros. Disso decorre, talvez, na análise de discurso ter mostrado uma visão preconceituosa do bairro, evidenciando representações atribuídas a outras pessoas.

Com relação à especificidade dos ícones, a interpretação dos mapas mentais revela que sete professoras retrataram a paisagem construída existente. Ressalta-se que o comércio, sobretudo o formal, foi muito evidenciado nos mapas mentais. Outro aspecto da paisagem construída muito presente nas representações foi o tonel de lixo, o que está em consonância com o que foi observado na análise do discurso das professoras. Em contrapartida, o elemento humano (presença antrópica) foi pouco evidenciado. Quando retratados, foram identificados em atividade no espaço como vendedores de frutas e passantes.

Em contraposição ao que ocorre diariamente no bairro, onde a presença de pessoas andando nas calçadas e nas ruas, assim como de carros podem ser facilmente notadas. No entanto, como explica Richter (2011, p. 147):

> [...] O mapa não é um reflexo direto da realidade, ele passa por filtros, por leituras particulares que alteram sua dimensão [...] ao observarmos um mapa mental temos possibilidade de analisar as interpretações [...] sobre um determinado espaço, em que contextos, fatos e objetos são selecionados e representados de acordo com o "olhar espacial" [...]

Logo, as RS são mais complexas no seu processo de construção do que as Representações Espaciais. A primeira se justifica por elementos móveis, e a segunda, pela maioria dos elementos fixos localizados.

Particularmente chama atenção o desenho feito por uma das professoras, em que figuram notas musicais, parênteses, boca, olhos e outros ícones, colocados de maneira dispersa no desenho. A professora explica que "aqui tem muito som, as pessoas conversam e riem e são muito alegres. Nos observam o tempo todo, é um beco sem saída, onde tem muito lixo. A entrada da Engomadeira é um portal".

Assim, podemos inferir que a análise da Engomadeira sob a ótica do desenho, se mostrou incipiente, considerando que os mapas mentais expressam aquilo que as professoras podem identificar, localizar, perceber e conceber. Assim, sobre a localização espacial no bairro, além de evidenciar espaços e elementos que detêm algum grau de importância para elas, é evidente que estes elementos da paisagem são pontuais/referenciais próximos ao seu local de trabalho. Na representação espacial, Bomfim (2004) explica que a construção cognitiva é operante para a localização geográfica. Desta forma, todo o mapa (desenho), como forma

de representação, é cognitivo. Somente representamos aquilo que conhecemos, uma representação mental, não social. Muito mais objetiva que subjetiva, menos complexa de se materializar.

A partir das imagens emergidas das pesquisas — palavras, discurso e desenho. Assim, para a realização da proposta da escola, tomamos por base as referências das professoras sobre o bairro da Engomadeira. Desta maneira, elaboramos conjuntamente o projeto didático, que foi trabalhado durante todo o ano letivo de 2015 e cujo processo de elaboração está descrito a seguir.

3.4 A elaboração do projeto didático da escola

O processo de elaboração e concretização do projeto didático, assim como a escolha dos minicursos e oficinas realizadas ao longo da aplicação da proposta de trabalho, foi desenvolvidos com base num intenso processo de imersão que envolveu os atores sociais, numa discussão em torno do que ensinar e aprender. Desta forma, cinco encontros/reuniões precederam a efetivação da proposta de trabalho com os professores da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha.

No primeiro encontro, realizado na Jornada Pedagógica, período que antecede o início do ano letivo, destinado ao planejamento anual das atividades a serem realizadas na instituição escolar, houve a sensibilização das docentes. Este momento foi extremamente importante para a definição das ações a serem realizadas durante o ano letivo, fator determinante para a elaboração do estudo aqui apresentado.

A partir de então, a ideia de aplicação da proposta foi amadurecida conjuntamente a cada encontro com os professores da unidade escolar, que se mostraram interessados no trabalho a ser desenvolvido, mas queriam saber um pouco mais sobre o "formato" da proposta ou ainda "*Qual é a proposta de formação?*";

ou "*Como vamos desenvolver este trabalho com os alunos?*" Neste sentido, como ainda não havia uma configuração da proposta de formação, combinamos que seria melhor pensar, inicialmente, o Projeto da Escola, que teria como temática o bairro da Engomadeira para posteriormente definir as necessidades e propor os encontros teóricos e práticos.

A imersão dos professores e a sua participação contribuindo com todo o processo de decisão, elaboração e implantação da proposta caracterizam uma etapa colaborativa do processo e de engajamento de todos os envolvidos. Isto reafirma o que Hetkowski (2014, p. 12) enfatiza:

> O processo de engajamento tem como características a **imersão** no contexto, a **apropriação** dos fatos e problemas, o **entrelaçamento** dos saberes, dados e significados, o qual ocorre naturalmente no ir e vir do pesquisador, a partir do olhar sobre e/nos dados e seus significados, considerando a realidade dos sujeitos, seus anseios, suas relações, seus conceitos e crenças. O engajamento requer o conhecimento do contexto e do 'outro' e, para além disto, exige a participação efetiva do 'outro' (do pesquisado). É um processo de amadurecimento mútuo.

Em outro encontro com as docentes, dialogamos sobre o projeto da escola que envolveria alunos do 1º ao 5º ano de escolarização, a perspectiva a ser adotada, a configuração do trabalho a ser realizado. Foram esboçados objetivos, situação-problema, conteúdos, campos e linhas de abordagem do projeto didático, assim como sua duração, entre outros aspectos. A discussão em torno do que fazer, de como fazer, foi intensa. E, quinzenalmente, estas questões eram retomadas no momento do planejamento coletivo ou da atividade complementar - AC.

Em um dos encontros, surgiu um questionamento, trazido por uma das professoras: "*Vocês só querem trabalhar com os pontos positivos, ou podemos falar dos negativos também*?" Outra professora respondeu: "*Contanto que não seja sobre as drogas, tudo bem. Não quero me meter com essas questões!*" Então foi sugerido por uma das docentes abordar os problemas sanitários e ambientais, de infraestrutura etc. A questão ficou para ser analisada mais detalhadamente pelos demais professores da escola, no turno vespertino. Por fim, ficou decidido que trabalharíamos os aspectos positivos, considerando que a proposta é de valorização e conhecimento sobre o bairro.

Houve, também, uma conversa para a definição do nome do Projeto. As sugestões dadas pelas docentes foram: "Engomadeira em Ação"; "Nossa Engomadeira"; "Engomadeira: entre ruas e ladeiras"... Outros nomes sugeridos: "Somos muitos, somos um só"; "Engomadeira sou eu!". Quando foram retomadas as sugestões, juntamos duas propostas e denominamos o Projeto de: "ENTRE RUAS E LADEIRAS, ENGOMADEIRA SOU EU!". Todas gostaram do título porque remetia à questão topográfica – ruas e ladeiras, ao tempo em que também remetia a uma questão identitária – Engomadeira sou eu. E assim concluímos nossa conversa.

Uma das professoras se responsabilizou pela "chamada" do projeto didático, produzindo um painel, colocado no pátio, onde se tem acesso às salas da Escola. Este painel trazia algumas imagens do bairro (Figura 9). Interessante ver a reação dos alunos, pais, mães e responsáveis, quando se depararam com as fotos e o nome concedido ao Projeto, tentando identificar os lugares retratados nas fotografias.

Definido o traçado da proposta de trabalho, partimos para a decisão sobre o produto final do projeto. Inicialmente foi sugerida a construção de uma grande maquete do bairro, pelos alunos. No entanto, a proposta foi descartada porque uma

FIGURA 9 – Mural de "chamada" para o projeto didático

Fonte: Fotos dos Autores, 2015.

das professoras chamou atenção para o fato de que se cada um fizesse uma parte da maquete, poderia destoar a dimensão. Outra falou: "*Mas se trabalhar com escala, fica tudo igual!*" Ao que outra docente respondeu: "*Mas o problema é justamente esse, fazemos maquete com o material que encontramos, não utilizamos escala, aliás, nem sabemos utilizar...*" "*Então vamos pensar em outras temáticas sobre o bairro para trabalhar*".

Esta passagem do encontro serve de exemplo do que Lastoria (2009) suscita, quando se refere ao conhecimento pedagógico do conteúdo, ao afirmar que este se caracteriza pela maneira como o professor pensa um determinado conteúdo específico, ou seja, como ele pensa "pedagogicamente" sobre um conteúdo; nesta situação particular, o geográfico. Neste caso, a professora reconhece que não domina tal conhecimento.

Desta maneira, após um momento de discussão em que buscou eleger os aspectos a serem trabalhados e dividi-los por segmento, ano de escolarização, os professores decidiram que o trabalho estaria focado nas temáticas evidenciadas no Quadro 7.

No encontro seguinte, uma vez que já havíamos esboçado o projeto didático, conversamos sobre a proposta para os encontros

QUADRO 7 – Temáticas do Projeto Didático

Matutino		
Tema	**Turma**	**Produto**
Mapa Mental – o caminho da escola para casa	1º ano A	Livrão, contendo os mapas mentais dos alunos e palavras referentes ao trajeto feito
Lazer no Bairro	2º ano A	Maquetes
História do Bairro	2º ano B	Livrinhos Ilustrados
A Escola no Bairro	3º ano A	Maquete da Escola, produção de texto sobre a história da escola
Serviços oferecidos no Bairro	3º ano B	Encarte, sinalizando serviço, valor etc.
Vespertino		
Tema	**Turma**	**Produto**
Pessoas que fizeram a história do Bairro	3º ano C	História oral e de vida
Fotos da Engomadeira	4º ano A	Mural de fotografias
Imagem do bairro via satélite	4º ano B	Pontuar os principais pontos do bairro, comparando a imagem com a maquete feita pelos alunos
Maquete do bairro	5º ano A e B	Maquete, destacando os pontos principais do bairro

Fonte: Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha, 2015.

formativos, com sugestões de temas para os minicursos e oficinas voltados para as docentes. Uma docente disse que "*Quando pensamos em Geografia parece fácil, mas agora que temos que dar sugestão... Geografia é muito grande, tem uma infinidade de temas pra se trabalhar*". Iniciou-se uma discussão sobre o que abordar durante os encontros e em um determinado momento chegou-se à conclusão de que as professoras não tinham conhecimento sobre mapas, como mostram as falas a seguir: "*Como é mesmo o nome*

daquele mapa que bota a imagem de agricultura?". Outra professora disse: "*Mapa físico?*" "*Não, menina, tem mapa físico, político... Como é mesmo?*" "*Coloca tipos de mapas, que aí fica até esclarecido pra gente o que é cada um*". As professoras seguiram com a discussão da proposta de formação.

Em um determinado momento da discussão, uma das professoras chamou atenção que um dos temas escolhidos para o trabalho com os alunos era fotografia, então ponderou sobre a realização da atividade, questionando acerca do eventual risco ao qual estaríamos nos submetendo, devido às questões do tráfico e do crime organizado no bairro. Combinamos que iríamos experimentar o trabalho com imagens fotográficas e, não havendo problema, prosseguiríamos com a proposta. Com relação às oficinas e aos minicursos, os professores do turno vespertino sugeriram o trabalho com cartografia poética. Uma delas falou "*Não sabia que existia cartografia poética!*", enquanto a outra esclareceu que conheceu ao participar do "III Seminário de Cartografia para Escolares" e que a cartografia poética diz respeito ao trabalho com uma Geografia mais próxima, com sentido tanto para o aluno quanto para o professor e prosseguiu sua fala dizendo que "*gostaria de aprofundar mais sobre o assunto*".

Outra professora sugeriu o trabalho com os elementos do mapa admitindo ter uma visão geral, além do que *"não entendo para que servem certos elementos que vejo*". Outra colega afirmou que "*não tem como estudar Geografia, qualquer disciplina, se não sabemos os conceitos*". Também foi sugerido o trabalho com metodologias para o trabalho com Geografia e modalidades cartográficas.

Finalmente, uma das colegas sugeriu extrair da própria temática do Projeto Didático elementos para as oficinas e minicursos, o que foi acatado pelas demais. Particularmente, sugerimos também o trabalho com história oral, uma vez que

vai se trabalhar com o relato dos moradores da Engomadeira. Desta forma, a proposta de formação envolveria as seguintes temáticas: Cartografia poética, Elementos do mapa, Metodologia do trabalho de Geografia, Modalidades cartográficas, História Oral, História do bairro, Relato dos moradores mais antigos, Mapa mental, Internet e cartografia, Produção de maquetes, Fotografias aéreas, Como são feitos os mapas – com base em quais informações, Trabalhando com mapas, Jogos cartográficos e Tipos de mapas.

Feito isso, as propostas do projeto e das temáticas de formação, construídas pelas docentes, foram encaminhadas para o professor Natanael Reis Bomfim, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB e orientador desta proposta, para a elucidação de algumas questões relativas à formação e ao próprio projeto que seria desenvolvido ao longo do ano letivo. É válido salientar que a UNEB, instituição parceira, localizada no entorno do bairro da Engomadeira, tem buscado, através de seus cursos de Graduação e Pós-Graduação, a exemplo do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) e o Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), favorecer a aproximação entre o Departamento de Educação e a Comunidade do Cabula, sobretudo do seu entorno, desenvolvendo ações pontuais para o fortalecimento da Educação Básica na Bahia. Com base nesta parceria, houve o encontro para elucidação da proposta de formação.

Neste encontro, que marcou a abertura dos encontros formativos com os docentes, o intuito foi o de perceber a perspectiva que estava em construção na Escola atrelada à proposta dos minicursos, rever os conteúdos e as temáticas de interesse e verificar qual seria a inserção ou a aderência entre o que está sendo desenvolvido na Escola e o que é desenvolvido no GEOTEC e no GIPRES, além de elaborar um cronograma junto com os professores.

O professor convidado, em conversa com as professoras, trouxe uma fala pertinente ao dizer que

> há uma grande queixa da escola, dos atores que estão na escola, principalmente os professores, que normalmente nas pesquisas em Educação os pesquisadores vão na escola, coletam as informações e depois somem. Que é diferente do trabalho que a gente realiza no GEOTEC e no GIPRES, pois a gente busca estar sempre presente na Escola acompanhando o trabalho desenvolvido, atrelado ao que vem sendo desenvolvido nos grupos de pesquisa, que está à disposição dos professores e da Escola como material pedagógico.

Neste sentido, é válido ressaltar o que foi dito por Hetkowski; Lima Jr.; Novaes (2012 *apud* FIALHO, HETKOWSKI, SACRAMENTO, 2013, p. 499).

> O mestrado profissional, na área da educação é, portanto, um espaço acadêmico propositivo à construção e ao aprofundamento das relações entre a universidade e a Educação Básica, com incontáveis possibilidades temáticas derivadas do extenso campo de atuação dos educadores e profissionais da educação: gestão educacional, gestão universitária, gestão escolar, sistemas de ensino, ensino, aprendizagem, tecnologias, qualificação de professores, de gestores, recursos didáticos, políticas públicas, inovações pedagógicas etc.

A partir da fala do professor Natanael, teve início um diálogo sobre as expectativas dos professores em relação à proposta, que foi se ampliando para uma discussão breve sobre representações do espaço, territorialidade, entre outros. Dentre as expectativas esboçadas pelas professoras, chama atenção a vontade que têm de aprender e ampliar o trabalho, como ilustram as falas a seguir:

> Eu tenho que prestar muita atenção em toda a história, porque o que eu sei é do cotidiano da gente daqui. Estou aqui pra aprender e tenho esta prioridade (P1).
>
> Também estou aqui para aprender mais coisas sobre o bairro. Só não sei se vai ser difícil ou não adequar a linguagem para o 1º ano (P2).
>
> Minha expectativa é que façamos um trabalho diferenciado porque estaremos inseridas no Projeto, trabalhando nesta perspectiva. Pesquisando em parceria com a Universidade tendo vocês como apoio. A gente fica muito na Escola e são oferecidos cursos que às vezes não atendem às nossas expectativas enquanto docentes. Não era aquilo que a gente precisava, que a gente queria. Às vezes não tem nada a ver com o que a gente está trabalhando e desta vez a gente vai, com certeza, adquirir muito mais experiência e conhecimento (P3).

Todas estas falas revelam pontos importantes da formação docente. Os cursos de formação continuada gestados pelas Secretarias de Educação, mesmo com seus méritos, são cursos pensados e organizados para outros contextos e singularidades, pois quem elabora não conhece as demandas e necessidades da escola. Outras docentes se pronunciaram demonstrando uma ideia prospectiva para a proposta:

> Vai passar dos muros da escola, vai despertar o interesse. Tenho certeza que os pais e familiares também vão querer participar, não vão esperar o dia da exposição (P1).

E assim foram surgindo sugestões para incrementar a proposta, como, por exemplo, trazer líderes comunitários para falar sobre o bairro, não fazer um trabalho intramuros da escola, fazer com que as crianças sejam multiplicadores de uma visão positiva do bairro, como disse o Professor 4, ao afirmar que "às vezes o nome do bairro está muito vinculado ao aspecto negativo. Vamos criar a consciência de que a Engomadeira também tem

coisa boa". Aos poucos, da discussão, foram emergindo diversos aspectos profissionais, pessoais, pedagógicos, e as professoras foram trazendo algumas questões como:

> Engraçado que o bairro é tão grande e a gente já trabalha aqui há tanto tempo, mas se parar pra pensar a gente só conhece até ali no "Deus é Fiel". Se você jogar a palavra Engomadeira no *google* não aparece nada de mercado, nada, só violência. Mas a Comunidade é muito acolhedora (P3).
>
> A escola é respeitada pela comunidade. Não tem história de vandalismo, de roubar computador, merenda. Não. Nunca houve isso (P1).
>
> Sim, a escola é uma referência muito positiva na comunidade (P4).

Estas falas emergidas durante o encontro convergem para a necessidade de se ter um entendimento melhor da comunidade para fazer um trabalho mais contextualizado, mesmo que este entendimento chegue pelo discurso dos alunos. Conhecer e estabelecer uma outra relação, outro olhar sobre o bairro da Engomadeira, potencializando a superação de uma possível visão preconceituosa e estereotipada acerca do bairro.

Neste encontro também foi conversado sobre o projeto didático em construção na Escola, identificamos algumas metodologias de trabalho e foi explicitado que até aquele encontro havia sido concretizada a proposta do Projeto e as oficinas e minicursos serviriam de base para a formação continuada das professoras. Na oportunidade, foram feitas algumas intervenções sobre o trabalho a ser desenvolvido e ficou combinado que as ideias surgidas seriam amadurecidas.

Um dos pontos positivos, destacados neste encontro, foi a busca por superar a dicotomia existente entre Universidade e Escola Básica - o que está sendo feito "lá" é acadêmico, e "aqui"

pedagógico, mas evidenciou-se a perspectiva de um trabalho integrado, numa aderência entre este processo formativo e o que é realizado e produzido nos grupos de pesquisa. É importante frisar que muitas ideias emergiram deste encontro, nos discursos das docentes e que foram fundamentais para a realização do trabalho que se seguiu. Ressalto que o que nos fortalece, como professores, é pensar coletivamente as possibilidade do processo de aprender.

3.5 A dinâmica dos encontros formativos

As oficinas e os minicursos que integraram os encontros formativos realizados foram pensados e efetivados partindo de um conceito colaborativo e participativo, pois além de contar com a participação intensa das docentes nas decisões acerca da proposta de formação, envolveram diversos membros do Grupo de Pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC) e do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sociedades Sustentáveis (GIPRES), responsáveis pela realização de práticas formativas, com alunos e professores, desenvolvidas na Escola. Estes Grupos estão vinculados ao GESTEC na Área de Concentração II - Processos Tecnológicos e Redes Sociais e ao PPGeduC, por meio da Linha 4 - Educação, Currículo e Processos Tecnológicos e da Linha 3 – Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, e realizam pesquisas, produção de conhecimento e propostas de intervenção em escolas da Rede Pública de Salvador, escolas parceiras.

Os encontros formativos, evidenciados no Quadro 8, contaram com a participação de todas as professoras dos turnos matutino e vespertino da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha, que tiveram uma participação ativa na tomada de decisões sobre a escolha das oficinas e minicursos.

QUADRO 8 – Minicursos e oficinas formativas

Título	Objetivo	Mediador
Elucidação da proposta	Elucidar a proposta de formação docente, fazendo relação com o projeto Didático da Escola.	Natanael Reis Bomfim
Percursos do lugar: a importância do mapa mental	Discutir a relevância dos mapas mentais no estudo do lugar.	Fabiana Nascimento e Tânia Regina Dias
Identidade cultural	Relatar as diferentes concepções sobre a origem do nome do bairro.	Eduardo Santana
História oral e memória	Relacionar memória e história oral, atentando para a interação dessa relação com as instâncias do espaço e do tempo.	Tarsis Carvalho
Do desenho ao mapa: desmistificando a cartografia	Apresentar aos professores da educação básica outro olhar para as questões da aplicabilidade da cartografia.	Patrícia Moreira
Produção de maquetes	Suscitar discussão sobre essa forma de representação e suas possibilidades na Educação Cartográfica.	Fabiana Nascimento
Imagens fotográficas e transformações do espaço	Contextualizar, através de imagens fotográficas, a percepção de mudança do espaço geográfico.	Walter Garrido
Mostra do vídeo	Levantar possibilidades de trabalho pedagógico a partir do conteúdo do vídeo.	Silvia Letícia Correia

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Os encontros formativos foram realizados no horário destinado ao planejamento, denominado "atividade complementar", e tiveram o intuito de redimensionar a prática docente elucidando alguns conceitos e práticas relativas ao espaço geográfico. A dinâmica destes encontros foi organizada de modo

a ter um tempo destinado à explanação teórica, entremeada com discussões, e um espaço para experimentar, criar, pensar em estratégias de ensino a partir da temática abordada no encontro.

Assim, estas oficinas e minicursos guardam estreita relação com um dos objetivos específicos desta proposta de trabalho, que se propõe a promover encontros formativos com as professoras, a fim de redimensionar os pressupostos teóricos acerca do espaço geográfico, geotecnologias, entre outros.

Em um dos encontros, a temática trabalhada foi **Mapa mental**. Durante a oficina, as professoras foram convidadas a elaborar um mapa mental de um lugar que representasse a sua infância. A Figura 10, mostra um mapa mental produzido no encontro por uma professora. Esta atividade desencadeou uma discussão sobre lugar e cartografia, sendo que outros conceitos também foram discutidos, como os de localização, legenda, orientação, proporção e projeção.

Durante a oficina, foram levantadas, coletivamente, pelas professoras, ao final da atividade, algumas proposições, sendo válido destacar as possibilidades pedagógicas apontadas por elas ao trabalhar com mapa mental: desenvolvimento da linguagem, oralidade, coordenação motora, além de trabalhar conceitos como ponto de referência, planta baixa, rememorar percursos, concentração, diferentes aspectos da cartografia, elementos da paisagem, proporção, visão oblíqua, horizontal, vertical, orientação, direção, proporção, lógica cartográfica, distância.

Outro encontro formativo aqui destacado foi sobre **História oral e memória**, Figuras 11 e 12, que gerou a discussão sobre História e memória e suas características, como metodologia de trabalho, a partir de imagens antigas e atuais de Salvador, tratando, ainda, de noções de localização, memória, oralidade e lugar. Uma das atividades realizadas neste encontro foi identificar, no mapa da cidade de Salvador, um lugar de desejo e outro

FIGURA 10 – Mapas mentais das professoras

Fonte: Oficina mapa mental, 2015

lugar de lembrança. Em seguida, cada docente deveria relatar a sua história, escolhendo um dos lugares. Interessante como as fotografias antigas mostradas da cidade, aliadas à atividade com o mapa, remeteram as professoras às suas próprias histórias.

As proposições feitas durante este encontro apontaram para uma postura investigativa e crítica do trabalho pedagógico, no sentido de se utilizar diversas fontes de informação, considerando que memória é movimento e que existe a necessidade de cruzar os dados da história oral com os dados oficiais, variando as fontes de pesquisa.

Também foi apontada a importância do recorte temporal, articulando a memória dos antigos moradores com a memória das crianças sobre o bairro. Além disso, as professoras participantes da formação concluíram que o trabalho com História oral

FIGURA 11 – História oral e memória I

Fonte: Foto dos autores, 2015

FIGURA 12 – História oral e memória II

Fonte: Foto dos autores, 2015

reflete-se na valorização e manutenção do espaço de vivência, pois o dia a dia constitui a história do lugar.

Foi destacado, durante o encontro, que este tipo de atividade permite compreender as semelhanças e diferenças, permanências e transformações no modo de vida social, cultural e econômico da localidade; identificar o grupo de convívio, assim como as relações que os sujeitos estabelecem com outros tempos e espaços; questionar a realidade social, identificando alguns problemas e refletindo sobre as possíveis soluções. Na ocasião foi ressaltada a necessidade de mostrar ao aluno como ele é protagonista da história, aproximando a história oficial da criança, buscando questionar o outro lado da história que é difundida oficialmente, aguçando, desta maneira, a criticidade. A atividade com a abordagem da História e da memória, aliada ao trabalho com mapas, permite explorar mapa mental, cartografia, visão oblíqua, localização, entre outros conceitos da História, da Geografia e de outras disciplinas.

Por meio da abordagem sobre **Cartografia e ensino**, ou "Do desenho ao mapa: desmistificando a cartografia", as professoras puderam repensar a cartografia sob um prisma prático. Assim, os professores participaram de diversas atividades que incluíram estratégias de localização, projeção, referencial geográfico, entre outros. Trabalhou-se com estratégias utilizando-se a bússola, com destaque para a utilização dos pontos colaterais, que não são devidamente utilizados no cotidiano escolar. Também foram utilizadas imagens de satélite, visualizando a região do Cabula, com destaque para a Escola Álvaro da Franca Rocha.

Nesta oficina, as professoras tiveram a oportunidade de aplicar e trabalhar diversos conceitos, como pontos cardeais e colaterais, latitude e longitude e localização em mapas, plantas etc. e, no processo, operar com as relações espaciais, sabendo

localizar determinados pontos, analisar os espaços. Foram utilizados alguns instrumentos, como bússola, mapas, jogos a partir de imagens de satélites e fotografias aéreas e construção de estratégias nos jogos.

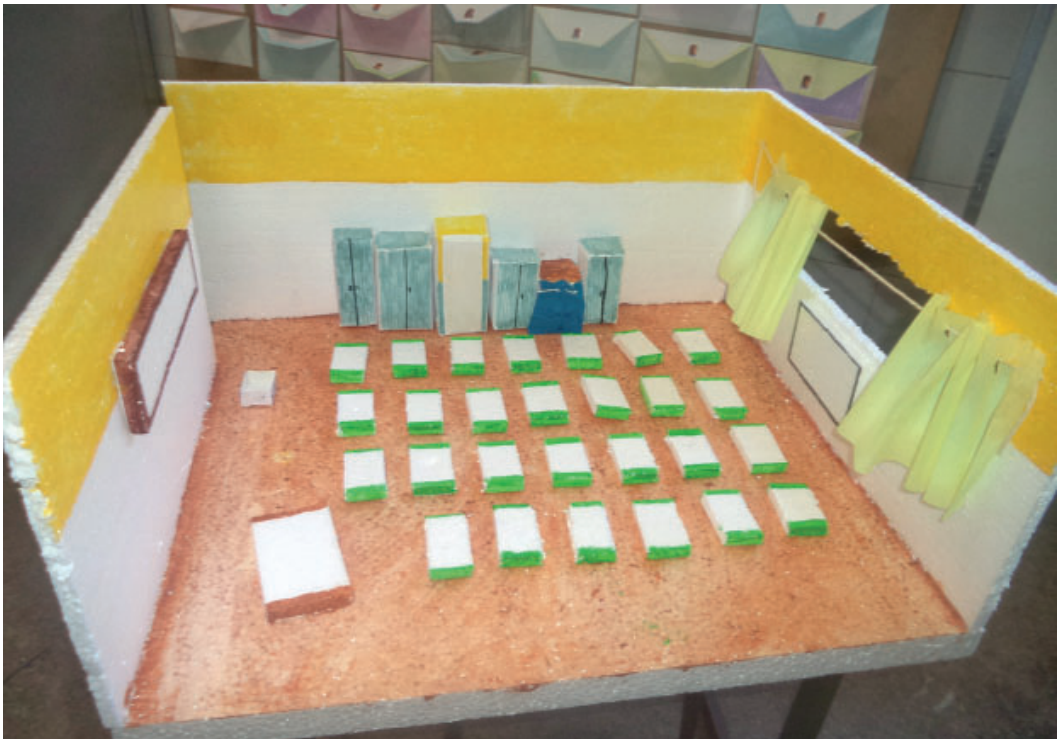
No encontro formativo sobre a **Produção de maquetes**, as professoras retratam um dos ambientes da escola e a própria unidade escolar, como mostra a Figura 13. As professoras trabalharam com a noção de pertencimento a partir do lugar, trazendo a maquete como um instrumento didático, algumas noções de escala, projeção, pois a maquete é uma representação tridimensional da realidade, onde foram trabalhadas as visões oblíqua, horizontal e vertical.

No minicurso **Imagens fotográficas e transformações do espaço**, as professoras continuaram com a discussão sobre a história e memória. Sobretudo este último, por ser um conceito que antecede a ideia do recorte fotográfico. Desta forma, a fotografia foi abordada como uma imagem, uma representação que relaciona tempo/espaço, explorando o sentido atribuído a ela. Assim, o sujeito cria sua "prótese" da memória, que é a fotografia.

Também foram utilizadas imagens do bairro, retiradas do *Google Maps*, numa tentativa de pensar no espaço vivido a partir da experiência com o tempo que passa, que é percebido, trazendo o bairro da Engomadeira como uma passagem tempo/espaço que se configura na memória e produz sentidos a cada sujeito num "aqui agora".

Estas oficinas foram cruciais para o entendimento de conteúdos referentes à proposta do projeto didático e de formação. Por meio dos encontros realizados, foi possível a produção de diversos recursos didáticos e estratégias utilizadas pelas professoras de forma potencial junto aos alunos. Além dos encontros formativos, a comunidade escolar buscou a mobilização das pessoas da comunidade do bairro, que se dispuseram a gravar

FIGURA 13 – Maquete produzida



Fonte: Fotos dos autores, 2015.

um vídeo contando a história do bairro. O vídeo gravado com os moradores foi utilizado em sala, pelas professoras, como material pedagógico. Vale dizer que anteriormente o vídeo foi assistido pelas professoras em um dos encontros na oportunidade, foi relacionado a um dos temas já trabalhados em um dos encontros formativos — história oral e memória. Na oportunidade, foram sugeridas diversas formas de utilização do vídeo, como recurso para o ensino contextualizado junto aos elementos que fazem parte do cotidiano das crianças que estudam na Escola.

3.6 Reflexos e frutos do processo formativo

Ao longo do ano letivo, as professoras aplicaram alguns conhecimentos, adquiridos no processo formativo, com seus alunos. É válido dizer que as atividades realizadas foram diversas,

e aqui foram destacadas algumas delas, com o intuito de ilustrar o trabalho realizado na Escola, pelos docentes. Desta forma, estão citadas algumas atividades com uma breve descrição e com a proposta de cada docente, destacando, dentre inúmeras, uma atividade realizada por uma turma.

Atividade com o 1º ano de escolarização

No 1º ano de escolarização, por ser uma turma de alfabetização, a professora optou pelo trabalho com lista de palavras, uma vez que este é um tipo de texto que proporciona grande fonte de aprendizagem, apresenta uma estrutura simples, além do que listas fazem parte do contexto social dos alunos, favorecem a aquisição da base alfabética, possibilitam a reflexão entre as hipóteses de escrita do/a alfabetizando/a e a escrita convencional das palavras, promovendo o conflito cognitivo.

A atividade realizada baseou-se em uma aula que já havia sido dada pela professora, quando esta conversou com os alunos sobre o conceito de mapa mental, questionando: "No caminho de casa para a escola, você já observou por onde passa?". Inicialmente tomou-se por base o relato dos alunos. Depois foi solicitado que as crianças desenhassem o trajeto realizado, seguindo-se de uma descrição sobre seu desenho, para a turma. Os desenhos foram expostos no mural da sala. Os alunos foram para casa com a tarefa de observar o caminho, destacando os principais pontos de referência de seu percurso.

Na aula seguinte, foi solicitado pela professora que a criança falasse para os demais colegas quais pontos poderiam ser destacados no trajeto de casa para a escola. Com base nestes relatos, foram produzidas listas de palavras. Em seguida, o desenho exposto no mural da sala foi retomado, sendo que

a criança observou se os pontos destacados foram retratados no desenho. A partir desta atividade, diversas questões foram levantadas pelo professor: que elementos do percurso estariam mais perto de casa? Mais próximos da escola? Como você faria para desenhar as casas se olhasse de cima? Alguém pode usar seu desenho para chegar em sua casa? Quanto tempo você gasta para chegar de casa até a escola? O caminho que você faz, de volta da escola para casa, é o mesmo? Você observa os mesmo elementos? Sempre houve estes elementos, tem algo novo ou que deixou de existir? etc.; pergunte a um adulto se este trecho por onde você passa, sempre foi assim etc.

Foi uma atividade muito rica para as crianças e para a professora, em que foram utilizados alguns conhecimentos obtidos no encontro formativo sobre mapa mental e imagens fotográficas e transformações do espaço, cartografia e ensino, História e memória.

Atividade com o 2º ano de escolarização

A turma foi organizada em duplas que conversaram sobre os tipos de brincadeiras que as crianças mais gostam. Podiam ser brincadeiras antigas e atuais. Os nomes das brincadeiras foram mencionados pelas crianças, enquanto a professora fazia uma lista no quadro. Em seguida os alunos relacionaram as brincadeiras que vivenciam em seu cotidiano. Em seguida, foi proposta uma atividade escrita, em um papel avulso, entregue pela professora, onde as crianças responderiam: qual a brincadeira que gostam? Como brincam? Com quem brincam? O que existe em seu bairro para se divertir?

A atividade com o 2º ano de escolarização envolveu pesquisas sobre as brincadeiras que existiam no bairro, dentro de um recorte temporal. Assim, a professora solicitou que os

alunos perguntassem a seus pais, avós, vizinhos e pessoas mais próximas sobre como se divertiam, buscando também, no bairro, a existência de locais próprios para diversão. As Figuras 14 e 15 mostram alguns desenhos feitos pelas crianças, retratando o que fazem para se divertir no bairro: brincam de boneca, bicicleta, carrinho etc.

Em seguida, os alunos exploraram a oralidade, relatando o que pesquisaram e, posteriormente, fizeram um texto coletivo,

FIGURA 14 – Desenho - lazer no bairro - 2º ano

Fonte: E. M. Álvaro da Franca Rocha, 2015.

Fonte: E. M. Álvaro da Franca Rocha, 2015.

mediado pela professora, que foi a escriba, destacando as principais diferenças entre as brincadeiras pesquisadas e o lazer existente hoje no bairro.

Atividade com o 3º ano de escolarização

Tomando por base os conceitos trabalhados na oficina realizada sobre História oral e memória, a turma do 3º ano de escolarização, turno vespertino, abordou a temática, por meio de entrevistas com pessoas que fizeram história no bairro. Desta forma, a professora da sala propôs atividades que favoreceram aos estudantes pesquisar a história do bairro através da memória oral dos moradores mais antigos — que poderiam ser seus pais, avós, tias, vizinhos etc.

Antes da pesquisa, a professora buscou, entre os discentes, o que sabiam sobre o bairro onde moram. Só então partiu para as entrevistas com seus familiares e pessoas do bairro da Engomadeira. Feito isso, a proposta em sala foi a de integrar a pesquisa feita à escrita, organizando as informações obtidas, para a socialização do conhecimento pesquisado. Os alunos, sob a orientação da docente, também buscaram outras fontes, a exemplo de fotografias da época, onde foram identificados elementos nas imagens que já não compõem o cenário urbano atual.

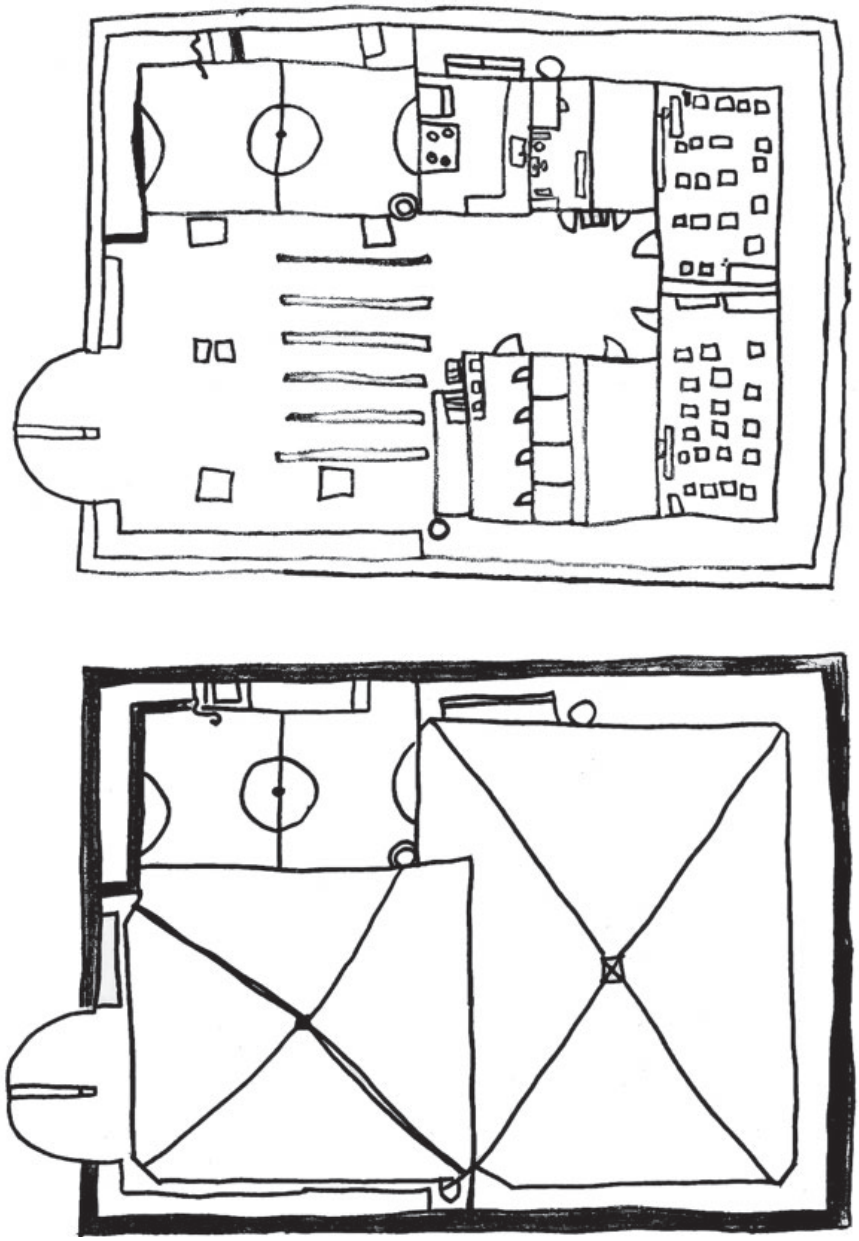
Foram muitas as descobertas sobre o lugar. As crianças, por meio de uma linha do tempo produzida por elas, e com a orientação da professora da turma, puderam perceber há quanto tempo suas famílias são moradoras do bairro, identificaram os vizinhos que moram no local há mais tempo, perceberam que a dinâmica do bairro mudou, assim como sua estrutura e configuração. Alguns dos relatos obtidos foram socializados num baú de histórias, e outros em forma de maquete, no estande da turma, na Feira Cultural da Escola. Estes relatos irão compor o Portfólio sobre o bairro. Aqui podemos identificar também a utilização de conhecimentos tratados em outras duas oficinas: "Produção de maquetes" e "Imagens fotográficas e transformações do espaço", também realizadas com os professores.

Atividade com o 4º ano de escolarização

A professora da disciplina de Artes desenvolveu, com os alunos do 4º ano de escolarização, um trabalho com a planta da escola. Inicialmente foi pedido que os alunos fizessem um desenho da escola e foi perguntado se aquele desenho poderia ser feito de outra forma. A partir das respostas dos alunos e de posse de fotografias aéreas, do bairro, que localizam a escola, a professora conversou com os alunos sobre a questão

da perspectiva: “Como seria se eu desenhasse a sala vista de cima?”. Os alunos fizeram o desenho a partir desta perspectiva (Figura 16). Foi discutido com os alunos sobre as formas de representação, os conceitos e a utilização de escala, entre outros.

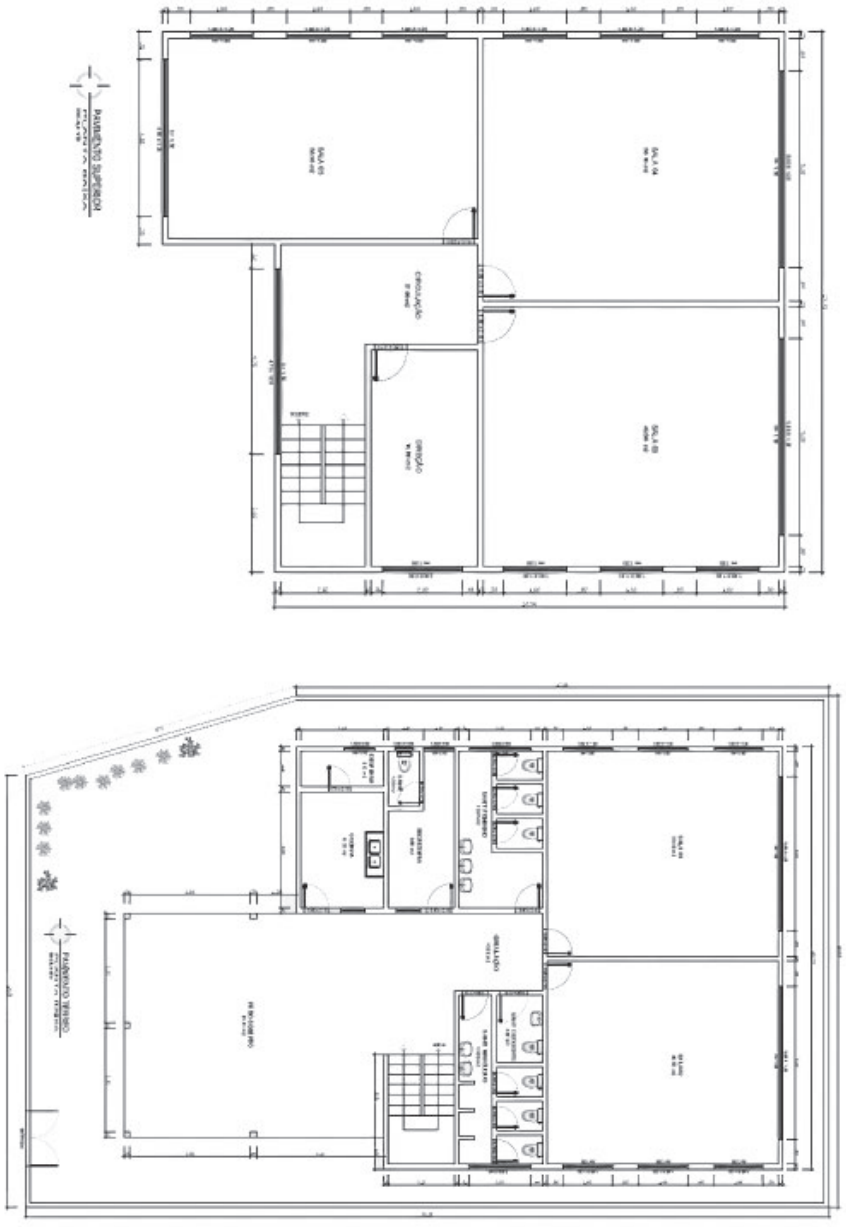
FIGURA 16 – A escola “vista” de cima



Fonte: E. M. Álvaro da Franca Rocha, 2015.

A Figura 17 mostra a planta da escola, produzida pela professora, com auxílio de um programa de computador. A Escola não tinha planta baixa, e esta, agora, serve de referência. Este foi um trabalho que integrou diversas áreas do conhecimento, além do que contou com o aporte das oficinas realizadas durante o ano letivo.

FIGURA 17 – Planta da escola: pisos superior e inferior



Fonte: Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha, 2015.

Os alunos mediram a sala, primeiro sem instrumento, depois com o auxílio de uma trena, com o intuito de calcular o tamanho com que seria feita a representação de cada espaço existente e o que seria retratado no desenho. Feito isso, a professora trouxe o desenho da planta baixa da escola, que foi mostrado aos alunos e retomado o conteúdo na aula seguinte.

Atividade com o 5º ano de escolarização

Os alunos do 5º ano de escolarização participaram de uma atividade sobre o espaço geográfico. A professora começou a atividade mostrando o vídeo feito com os moradores do bairro. Seguiu-se uma discussão em torno do que seria, para os alunos, o espaço geográfico, assumindo o bairro como referência. Foi apresentada uma definição e isso foi explorado com os alunos a partir de slides e imagens de satélites. Foram rememorados alguns elementos do bairro da Engomadeira que apareceram no vídeo e que os alunos conheciam ou dos quais "já ouviram seus pais falar", a exemplo das fontes existentes.

No vídeo, os moradores do bairro falavam da história e faziam uma descrição do bairro à época em que eram crianças. A partir disso, também houve uma conversa com um morador antigo, que hoje trabalha na Rádio Comunitária da Engomadeira, que fez uma comparação do bairro como era e como é atualmente. Isso desencadeou uma discussão acerca dos problemas ambientais, do significado do que é morar na Engomadeira, assim como sobre as potencialidades do lugar. Os alunos construíram um texto a partir das discussões.

Esta atividade explorou conceitos como espaço, construção do espaço, relação sociedade-natureza e teve prosseguimento com pesquisas feitas pelos alunos, correlacionando estes conceitos com as "coisas" que "ajudaram" ou "atrapalharam" o desenvolvimento

do lugar. Trabalhou-se, posteriormente, com mapas, legendas e localização cartográfica. Todas estas atividades culminaram num evento maior, a Feira Cultural, que envolveu toda a escola e a comunidade.

3.7 A Feira Cultural

As oficinas e minicursos culminaram numa Feira Cultural, maior evento promovido pela Escola e aberto à comunidade externa, que levou o mesmo nome do Projeto Didático construído conjuntamente com as professoras: *'Entre Ruas e Ladeiras, Engomadeira Sou EU!'*, que aconteceu no início do mês de novembro do ano de 2014, ocasião em que foram expostos os trabalhos dos alunos sobre a temática. Ademais, em reunião com as professoras, decidimos pela organização da Feira Cultural, salientando questões como o espaço onde as produções ficariam, que grupos agregar por sala, a maneira como o turno noturno, que embora não tenha participado da formação, poderia ser inserido na concretização da proposta da Feira, entre outros. A professora de Artes promoveu um concurso de desenho sobre a temática do projeto didático para ilustrar a camisa do evento. O vencedor foi um aluno do 5º ano de escolarização, cujo desenho está exposto na Figura 18.

Como afirmado, este foi um momento de culminância das atividades realizadas no processo formativo das professoras, durante o ano letivo. Toda a escola e os moradores do bairro foram mobilizados para sua realização. Houve exposição dos trabalhos das turmas, presença de grupos culturais de dança do bairro, que fizeram apresentações para os presentes, bazar e visitação às salas. Na sala 1, foram expostos os trabalhos dos alunos do 1º ao 3º ano de escolarização, considerando a temática abordada (Figuras 19, 20, 21 e 22).

FIGURA 18 – Desenho vencedor e camisa da Feira Cultural

Fonte: Fotos dos autores, 2015.

FIGURA 19 – Stand do 1º ano

Fonte: Fotos dos autores, 2015.

FIGURA 20 – Stand do 2º ano

Fonte: Fotos dos autores, 2015.

FIGURA 21 – Stand do 3º ano

Fonte: Fotos dos autores, 2015.

A Figura 20 remete aos serviços existentes no bairro, como chaveiro, salão de beleza, mercadinho, entre outros. As crianças elaboraram um livreto contendo as indicações dos serviços existentes. A Figura 19 retrata o *stand* do 1º ano, apresentando algumas palavras listadas pelas crianças, os acrósticos e o livrão contendo os mapas mentais dos alunos. As Figuras 21 e 22 retratam as casas, produzidas pelos alunos do 3º ano, além da escrita das crianças sobre a escola.

FIGURA 22 – Stand do 3º ano

Fonte: Fotos dos autores, 2015.

Na sala 2, foram colocados os trabalhos organizados pelos alunos do turno noturno e dos alunos do 4º e 5º ano de escolarização (Figuras 23 e 24).

A Figura 23 retrata as fontes de águas limpas que existiam no bairro e que hoje estão degradas. O baú de histórias contém relatos dos moradores mais antigos sobre o bairro. Também foram retratadas algumas histórias dos moradores e a origem do nome Engomadeira. O grupo do noturno falou sobre "A Engomadeira

FIGURA 23 – Stand do 4º ano

Fonte: Fotos dos autores, 2015.

FIGURA 24 – Stand do 5º ano

Fonte: Fotos dos autores, 2015.

que temos e a Engomadeira que queremos", pois mesmo não participando da formação, estava envolvido com a proposta, retratando, por meio de texto e imagens de jornal, a situação do bairro e o desejo em relação ao mesmo. Cada professor organizou o *stand* de sua turma com seus alunos e a Feira foi realizada em dois momentos: no primeiro à noite, para os alunos do turno noturno, e outro aberto à comunidade do bairro, que foi no dia seguinte, sábado. Ao final deste dia, foi sugerido por uma das

professoras que os *stands* fossem mantidos até a semana seguinte, para que a visitação por turmas pudesse ser feita de maneira mais detalhada, com observação e exploração dos *stands*. Outras escolas públicas e privadas do entorno tiveram conhecimento da repercussão do trabalho e solicitaram uma visita aos *stands*. Assim, foi combinado que esperaríamos a visitação, para, então, retirar o material.

3.8 Refletindo sobre o trabalho desenvolvido

O trabalho de formação desenvolvido na escola com e para as professoras corrobora e evidencia, na prática, o que afirma Maldaner (2011, p. 26), quando diz que:

> [...] o conhecimento, a reflexão e o diálogo estão entre os principais recursos dos quais professores [...] lançam mão em sua ação pedagógica, que, inegavelmente, terá que ser realizada junto com seus pares e, na medida do possível, com toda a comunidade escolar.

Isto porque o trabalho de formação/estudo proposto priorizou a troca de experiências, não se constituindo numa mera busca por materiais didáticos, mas agregando o "pensar sobre", gerando, desta forma, o exercício da criticidade e do entendimento das possibilidades existentes nos espaços da escola, no bairro e nos potenciais elementos vivenciados cotidianamente pelos alunos. Isto implicou integração do processo de ensino e aprendizagem à reflexão, pois a tentativa de criar momentos nos quais as professoras exercitem este movimento pode modificar sua atitude ante os alunos na compreensão dos seus contextos.

Assim, a importância da atividade de formação pode ser ratificada pelas opiniões esboçadas pelas professoras participantes dos encontros, como vemos a seguir:

Os encontros foram positivos, muito produtivos. A maneira como os formadores explicaram as temáticas... Destaco a formação sobre história e memória, os relatos orais de cada colega. Foi uma contribuição não só pedagógica, mas participar destes encontros, me fez pensar que muitas vezes ficamos só na sala de aula, achando que o mundo é só esse aqui, mas podemos aprender sempre mais... (P1).

Eu gostei muito do trabalho com a bússola, com mapas, que tivemos sobre imagens fotográficas e transformações do espaço... achei fantástico! Esta foi a que mais mexeu comigo. Eu acho que ajudou bastante a minha atuação como professora porque eu tinha feito uma aula onde eu perguntei aos meus alunos do 3º ano, aí fiquei me indagando se eu to louca de fazer certas perguntas para meus alunos, pra que eles façam abstrações... Você fazer o aluno pensar sobre, e você conseguir que eles viajem numa ideia e comecem a falar sobre isso... Então nós fizemos esta viagem, nessa coisa de você sair do seu conforto, perceber que aquilo que você nem imaginava é um conteúdo pedagógico, entendeu? (P2).

Todos os encontros foram excelentes. Mas eu destaco que as formações foram estruturadas de modo a trabalhar não só os conteúdos solicitados por nós, mas contribuindo com instrumentos metodológicos, apoio metodológico de formação, isso é que é importante. Destaco o encontro sobre identidade cultural no bairro, um dos primeiros. Enquanto falávamos, eu pensava em como é muito mais fácil discutir conteúdos falando de algo próximo, porque você não precisa se distanciar tanto pra fazer uma abordagem, é possível fazer começando do local, não ficando restrito a ele, mas é muito mais uma forma de chamar, cativar, convencer com sua própria realidade, mostrando, falando da questão da identidade, de pertencimento, de todas estas questões que se voltam para o bairro (P3).

As formações foram, assim, essenciais. Eu relatei isso em outros lugares em que eu trabalho: que fazer um projeto e não dar instrumento para o professor e não preparar este professor, é deixar ele trabalhar no escuro. Então nós tivemos várias formações aqui que me ajudaram bastante. Eu achei interessante foi sobre os mapas, porque eu tenho certa dificuldade pra usá-los... Ficava boba quando a gente traz mapa pra

> sala de aula, porque tem alguns alunos que tinham a mesma percepção que a minha, e tinha outros que tinham a visão do espaço olhando de cima, outra visão, e isso é bem interessante. Então a formação, ela nos instrumentaliza para que a nossa prática seja mais coesa naquilo que a gente quer trabalhar (P4).

Estes relatos demonstram o quanto a formação continuada em exercício traz a perspectiva dos saberes e da identidade profissional das professoras. Neste sentido, D'Ávila (2008, p. 38) afirma que "a atividade docente é uma prática social complexa que combina conhecimentos, habilidades, atitudes, expectativas e visões de mundo condicionadas pelas diferentes histórias de vida dos professores [...] A prática docente é, portanto, um lócus de formação e produção de saberes".

Partindo destes pressupostos em que se valoriza o trabalho desenvolvido por professores e professoras, reconhecendo os saberes desenvolvidos por meio de sua experiência profissional e de vida, a ideia é, segundo Pimenta (2000, p. 17), "ressignificar os processo formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise". Isso significa dizer que o trabalho de formação continuada de professores passa a ser visto de outra maneira, que considera a dinâmica desta prática, que é social, buscando, nela mesma, as pistas para sua mudança. Assim, podemos dizer que a formação foi significativa e o trabalho desenvolvido se refletiu nas ações das professoras, que foram convidadas a repensar suas práticas pedagógicas; modelos de ensino; formas, estratégias e procedimentos para o ensino da Geografia, por meio da temática trabalhada.

Para Campos (2003), o trabalho realizado é uma forma de (re)pensar a formação de professores, pois os pressupostos teóricos podem ser contextualizados e significativos à medida

que os participantes se envolvem nas atividades, repensam, redimensionam, uma vez que a reflexão mobiliza e inspira novas ações, explicitam as contradições e incoerências do fazer pedagógico, criando possibilidades de renovar sempre.

O processo de formação oportunizou às professoras, o conhecimento de metodologias, materiais, estratégias e procedimentos para dinamizar suas práticas pedagógicas no ensino. E, deste modo, pode-se afirmar que é possível reestruturar, aos poucos, o processo educacional verticalizado, rejeitando propostas prontas e criando dinâmicas com as quais os educadores possam estar diretamente envolvidos.

A ação dialógica, presente nos encontros formativos, permite aos indivíduos sair da condição de observador, atuando como ator e responsável por seu próprio processo emancipatório; neste caso, no que concerne à ampliação das possibilidades de explorar o ensino da geografia de forma contextualizada e significativa. Esta é a essência da educação na contemporaneidade, permitir que a construção do conhecimento por meio das relações e de conexões ampliem as possibilidades existentes e, criem (re)criem inúmeras outras.

A partir da avaliação realizada sobre os encontros, sobre a temática trabalhada, e a partir da análise dos principais pontos que emergiram do estudo do bairro, elegemos 4 eixos temáticos para o trabalho no ano de 2015, que estão interligados às temáticas violência, meio ambiente, ancestralidade e identidade, a saber:

- Escola e família por uma cultura de paz!
- Meio Ambiente, esse é o nosso lar!
- Misturaê, eu sou afro-indígena!
- Enamorar-se.

Estes eixos de trabalho definidos servirão para traçar o encaminhamento dos Projetos Didáticos, concentrando a

discussão, sobretudo, na questão principal da proposta que é o conhecimento de si e do bairro. Todo o material coletado pelos alunos, em atividades mediadas por seus professores, oportunizou a construção de um portfólio que servirá de material didático para a Escola. A etapa de construção do portfólio esteve relacionada a outro objetivo específico proposto neste estudo, que foi o de registrar e sistematizar a história, a memória e identidade local do bairro e da Escola. Este material constitui o legado do engajamento deixado pela comunidade, na escola.

3.9 Da comunidade para a escola: o legado do engajamento

A construção do portfólio (Figura 25) foi feita a partir das pesquisas realizadas pelas professoras com os alunos, junto aos moradores do bairro, como resultado do processo formativo, do Projeto Didático desenvolvido.

Este material reúne histórias, entrevistas, entre outros, constituindo-se em um material rico sobre e registro sistematizado das ideias, experiências, história, textos dos alunos, fotos, entre outros, que retratam o processo formativo. Ou seja, nele constam relatos das pessoas que produziram e produzem o espaço do bairro da Engomadeira.

Registrar a história e dar visibilidade a um bairro popular da cidade de Salvador é contar uma história a partir de muitas vozes. Neste caso, especificamente, é um instrumento autêntico e propositivo de suporte para o professor, que permitirá abordar alguns aspectos do bairro da Engomadeira, assumindo uma estratégia conjunta de reflexão, ação e avaliação enquanto ferramenta pedagógica. Talvez esse portfólio se apresente como um instrumento, entre outros necessários, que abre a possibilidade para a construção e socialização de um material que poderá difundir seus usos e funções para outros sujeitos, por meio da

FIGURA 25 – Mosaico - Portfólio

Fonte: Fotos dos autores, 2015.

valorização do olhar dos atores sociais sobre o lugar, além de possibilitar o redimensionamento de práticas existentes na Escola. O portfólio se constitui como um recurso pedagógico e também geotecnológico, pois é um processo criativo e transformativo para o entendimento do lugar (Engomadeira).

Produzido de maneira colaborativa, característica de todo este estudo, o portfólio também contou com a participação ativa das professoras, que tiveram acesso ao material e sugeriram o que denominamos conjuntamente de "Pistas Pedagógicas", que apontam algumas das possibilidades pedagógicas do material, a partir da criação de planos de aula como potencial para desenvolver um trabalho com os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem querer finalizar, sinalizamos que o desfecho aqui exposto, a partir da experiência vivenciada, é fruto de uma construção de pesquisa social. Este trabalho encontra-se parcialmente inacabado e exige uma reflexão coletiva por parte dos autores e leitores. E, como tal, não deve se esgotar em si mesmo, mas suscitar, por meio de sua constante problematização, outros questionamentos. Neste sentido é que trazemos alguns destes inacabamentos que traduzem as lacunas existentes neste trabalho de pesquisa. Mas não sem antes afirmar que os objetivos traçados para este estudo, nesta pesquisa aplicada, foram alcançados, sobretudo porque se buscou um imbricamento entre teoria e prática, característica de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, modalidade profissional.

Neste caminhar, aliás, tivemos a oportunidade de olhar de outra maneira, compreendendo mais especificamente o contexto da escola na comunidade, suas problemáticas, a dinâmica do sistema e dos participantes, individual e coletivamente, as relações internas e externas existentes, ampliar conhecimentos, ressignificá-los, saindo do

"lugar comum". E, sendo assim, destacamos a reflexão, tributária do processo formativo interno dos professores, e também o meu próprio, protagonistas que fomos deste estudo, onde foram perceptíveis as mudanças no pensamento, reveladas em nossas ações, nos diálogos realizados com nossos pares, no estabelecimento de uma relação mais próxima com o lugar. Estas questões são apenas um "aperitivo".

Consideramos alguns aspectos que influenciam as representações dos professores, como, por exemplo, o fato de que estes não residem na comunidade, embora trabalhem e exerçam uma prática socioeducacional no bairro da Engomadeira, há algum tempo. Desta forma, este espaço lhes é familiar em seu aspecto cognitivo, mas não no aspecto social das representações, o que ficou evidenciado ao longo do estudo, revelando o estabelecimento de uma relação superficial, de "passantes", e algumas poucas vezes de "usuários", revelador de um conhecimento incipiente e pouco aprofundado sobre o bairro.

Além disso, os saberes, ideias, opiniões apresentados apontam a existência de um jogo de forças baseado na tensão simbólica entre harmonia e conflito, o acolhimento e o afastamento, que se reflete, por sua vez, nas palavras amalgamadas no núcleo central das representações emergidas: violência e solidariedade. Também foi identificada, na estrutura cognitiva e no conteúdo das representações das professoras, uma visão do bairro marcada por preconceitos e estereótipos. Imagens generalistas, não específicas, baseadas nas representações de outrem. Atribuímos esta questão à falta de vivência e experiência, dentro do bairro da Engomadeira, para além da Escola. Ou seja, os professores não indicam elementos identitários característicos e particulares da Engomadeira.

Estas representações revelam informações balizadas em um mecanismo complexo que cria recusa, zonas cognitivas protegidas (núcleo periférico de suas representações) que, por sua vez, resvalam em suas ações e práticas. Ainda que o espaço seja um componente essencial da construção identitária, o estudo revela,

apenas, algumas formas de identificação, pelo fato dessas professoras exercerem práticas sociais na Escola dessa Comunidade. Assim, é importante salientar que a identidade deste grupo de professores está voltada para a dimensão profissional revelada em sua prática pedagógica. Por outro lado, a responsabilidade com o bairro emerge como uma projeção voltada para as dimensões políticas e ambientais, no âmbito institucional do Governo.

E assim, pode-se afirmar que a história do bairro no qual a escola está inserida apresenta enorme potencial para o desenvolvimento de atividades pedagógicas com os alunos, considerando a riqueza de temas que emergiram durante o trabalho de pesquisa, tais como: história, ancestralidade, cartografia, crescimento desordenado, cultura local, questões ambientais, serviços, entre outros. Temáticas e conteúdos abordados à época de aplicação da proposta didática agregada a esta investigação, através dos encontros formativos.

Apesar desta potencialidade, percebe-se ainda, nas escolas, que os conteúdos pedagógicos trabalhados não são significativos. Isto implica que durante muito tempo na Escola, os mesmos foram trabalhados de forma descontextualizada, desconsiderando a realidade vivida, observando-se, no decorrer do projeto didático desenvolvido sobre o bairro, que os alunos interessavam-se muito mais pela abordagem das temáticas, pois estes conteúdos, se não forem negligenciados, passam a ser elementos potenciais, formadores de uma identidade coletiva e socioespacial da comunidade, ao estabelecer relações e atribuir significados às coisas. Sugere-se, então, que as representações socioespaciais dos alunos sejam valorizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, algumas sugestões são propostas, no sentido de auxiliar a implementação e desenvolvimento de um trabalho pedagógico e socioeducativo, que possa evidenciar a riqueza existente em bairros que sofrem uma certa exclusão

socioterritorial e também quanto aos aspectos sociopolítico, pedagógico e epistemológico.

Na *dimensão sociopolítica*:

- Constituição de uma relação dialógica entre a Escola e a localidade, intensificando a presença dos sujeitos no espaço escolar, proporcionando uma maior integração da comunidade externa e os professores;
- Valorização das narrativas de vida dos moradores, que constituem a história do bairro da Engomadeira, potencializando o sentimento de pertença, através de rodas de conversas;
- Preservação dos lugares de memória do bairro (Rádio Comunitária, Praça, Feira etc.), por meio de imagens fotográficas, entrevistas com moradores e vídeos;
- Reconhecimento das manifestações culturais da Engomadeira (*hip hop*, samba de engoma, capoeira, as sucateiras, entre outros), fortalecendo a cultura do lugar por meio da identificação dos pontos de cultura existentes no bairro.

Na *dimensão pedagógica*, recomendamos:

- Adequar a Proposta Pedagógica da Escola às demandas do bairro, através de reuniões e discussão com a Comunidade escolar e local, representadas pelo Conselho Escolar;
- Estruturar os projetos escolares para o estudo das problemáticas do bairro, a partir de trabalhos de campo realizado pelos alunos, com orientação dos professores;
- Elaborar atividades formativas para os professores (formação em serviço) instrumentalizando o profissional através do levantamento pedagógico de conteúdos e a partir das questões emergentes identificadas;

- Utilizar as Geotecnologias e as TIC para o conhecimento do bairro (imagens de satélite, fotografias aéreas e mapas como recursos didático-pedagógicos).
- Contemplar, além de um conhecimento técnico, as bases teórico-metodológicas que venham qualificar a ação docente;
- Constituir um espaço de diálogo na busca da construção de saberes que contribuam para a melhoria das práticas educativas planejadas especificamente para determinada comunidade;
- Considerar a discussão sobre pertencimento para compreender a importância do lugar para a formação da identidade do educador, ampliando-se a responsabilidade para com o bairro;
- Mobilizar a reflexão/discussão em torno dos aspectos históricos, políticos, econômicos, culturais, sociais e ambientais locais para potencializar a compreensão do lugar;
- Promover uma ação engajada dos professores durante o processo de formação, associado ao projeto didático;
- Considerar as Representações dos professores e dos alunos sobre o bairro, com o intuito de (re)orientar suas práticas.

Na *dimensão epistemológica*, faz-se necessário pensar o entendimento da relação entre as representações socioespaciais e sua implicação para as práticas sociais e educativas das professoras, assim como das relações estabelecidas pelos sujeitos, considerando os elementos simbólicos, espaciais, históricos e culturais do lugar, revelando a estruturação do espaço e a construção da identidade veiculada também a uma tomada de consciência quanto à seu papel. Logo, este conteúdo pode servir para a inserção dos estudantes de graduação em Pedagogia ou mesmo de outras áreas num contexto de reflexão e ação no

processo de ensino e aprendizagem do conhecimento geográfico, estabelecendo relação entre os saberes do senso comum e os do conhecimento escolar, avançando numa discussão em torno de um referencial teórico-metodológico da disciplina.

Quanto às lacunas existentes, destaca-se a necessidade de estudos futuros, suscitados por esta investigação. Assim, no que se refere à teoria, questionamos até que ponto o que se revela como núcleo central das representações, por exemplo, pode ser modificado. Há mobilidade nos elementos periféricos e centrais? Que implicações isto teria para as práticas, para os estudos e investigações em representações? Outras questões pontuadas são as seguintes: quais são os limites experienciados pelos sujeitos no espaço estudado? Como chegar a um consenso entre as representações trazidas pelos alunos e pelos professores, integrando os modos de apreensão do espaço?

Estas observações apontam para algumas questões de pesquisa: Quais são as representações sociais e espaciais dos alunos sobre o bairro onde vivem? Como os elementos das representações sociais e espaciais dos alunos, sobre o bairro, podem contribuir para melhorar as práticas pedagógicas dos professores? Como transversalizar as práticas sociais e espaciais nas aulas do Ensino Fundamental I, com base nas representações de alunos e professores? De que maneira a Escola pode articular elementos emergidos das representações sociais e espaciais dos alunos com as habilidades definidas pelas instituições governamentais de educação?

Estas questões suscitam uma relação do processo formativo educacional formal com a apropriação do espaço pelos sujeitos, o que significa atuar, produzir, refletir, pensar, experimentar o espaço, ações vinculadas a uma autonomia cidadã enraizada nas práticas sociais cotidianas e que também têm estreita relação com a sustentabilidade cultural, social e política. Desta forma, após elucidar estes aspectos, finalizamos as anotações deste livro, aliadas às leituras e observações feitas ao longo do processo, registrando a provocação de reinventar os desafios existentes.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998, p. 27-38.

ALEXANDRE, Marcos. Representação social: uma genealogia do conceito. **Revista Comum**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 110-138, jul./dez. 2004. Disponível em <http://www.sinpro-rio.org.br>. Acesso em: 19 maio 2014.

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em: 19 maio 2014.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan/jun. 2008. Disponível em <www.metodista.br>. Acesso em: 19 maio 2014.

AMORIM FILHO, O. B. **Os estudos da percepção como última fronteira da gestão ambiental**. Disponível em: <http://sigcursos.tripod.com.pdf> Acesso em: 19 maio 2014.

AMORIM, Ivonete Barreto; SOARES, Sandra Regina. O trabalho docente nas representações de professores do Ensino Superior privado. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 18, p. 49-60 n. 32, jul./dez. 2009. Disponível em <http://www.uneb.br>. Acesso em: 13 abr. 2014.

ANITELLI, Fernando. **Felicidade?** Intérprete: O Teatro Mágico. Grão do Corpo. 2013. 1 CD.

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **A promessa da política**. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

ARROYO, Miguel G. Reinventar e formar o profissional da Educação Básica In: **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 47-67.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma Antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Travessia do Século).

AZEVEDO, Omar Barbosa; MACEDO, Roberto Sidnei. Hermes re-visitado: interpretando com-textos na etnopesquisa crítica educacional. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 9, n. 13, p. 163-173, 2000.

BAKHTIN. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. **Etnocenologia e a cena baiana**: textos reunidos. Prefácio de Michel Maffesoli. Salvador: P& A Gráfica e Editora, 2009.

BOMFIM, Natanael Reis. Geografia Escolar: Qual é o seu problema? **Revista Caminhos da Geografia**. p. 123-133, jun 2006.

_____. **Noção social do território**: em busca de um conceito didático em Geografia: a territorialidade. Ilhéus/BA: Editus, 2009.

BOMFIM, Natanael Reis; ROCHA, Lurdes Bertol (Orgs.). As representações na Geografia. Ilhéus/BA: Editus, 2012.

_____. **Représentations sociales de l'espace et l'enseignement et l'apprentissage de la géographie scolaire**: le cas des élèves favelados d'une ville du nord-est du Brésil. 2004. 00 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Quebec em Montreal, Montreal (Canadá), 2004.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 42-62.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Brasília/DF, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais, História e Geografia**. Secretaria da Educação Fundamental. Ministério da Educação e Cultura. 3 ed. Brasília/DF, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília/DF, 1996. Disponível em <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília/DF. 2014-2024. Disponível em <pne.mec.gov.br>. Acesso em: 14 maio 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em <http://educacaointegral.org.br>. Acesso em: 14 maio 2015.

BRITO, Francisco Jorge de Oliveira. **Análise crítica da cartografia**: potencialidades do uso de mapas na contemporaneidade. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2013.

BRITO, Francisco Jorge de Oliveira; HETKOWSKI, Tânia Maria. Geotecnologias: possibilidades de inclusão socioespacial. In: BONETI, Lindomar Wessler; ALMEIDA, Nizan Pereira; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Inclusão sociodigital**: da teoria à prática. Curitiba: Imprensa Oficial, 2010. p. 62-76.

BURKE, James; ORNSTEIN, Robert. **O presente do fazedor de machados**: os dois gumes da história da cultura humana. Ilustrações Ted Dewan, Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta. A prática psicopedagógica do jogo e sua dupla função: aprender a aprender e aprender a ensinar. In: AMARAL, S. **Psicopedagogia**: um portal para a inserção social. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CHRISTOV, Luiza Helena. Educação continuada: função essencial do Coordenador Pedagógico. In: **O Coordenador Pedagógico e a Educação continuada**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000. p. 9-12.

CLAVAL, P. A **Geografia Cultural**. 2. ed. Florianópolis. UFSC, 2001.

COSTA, Edijane; FARIAS, Érika Fabiana Guimarães. **Formação de professores profissionais**: perspectivas e vicissitudes na formação em serviço. 2008. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br> Acesso em: 3 maio 2014.

COSTA, José Carlos Pinto da. **Ser de Carlão**: o espaço de pertença e as representações da identidade como fundamento da tomada de consciência cultural. 2002. 172f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) Universidade do Minho. Instituto de Ciências Sociais. Braga, 2002.

COSTA, Fábio Rodrigues da; ROCHA, Márcio Mendes. Geografia: conceitos e paradigmas - Apontamentos preliminares. **Revista GEOMAE** - Geografia, Meio Ambiente e Ensino. v. 1, n. 2, 2º sem/2010.

D'ÁVILA, Cristina. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 33-41, jan./jun., 2008.

DUARTE, Cristiane Rose; BRASILEIRO, Alice, SANTANA Ethel P; PAULA, Kátia de; VIEIRA, Mariana; UGLIONE, Paula. Projeto e metáfora: explorando ferramentas de análise do espaço construído. In: II **Seminário Nacional sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura** - PROJETAR 2005 - Rio de Janeiro/RJ. **Anais...** Disponível em <http://projedata.grupoprojetar.ufrn.br> Acesso em: 16 ago 2015.

DUVEEN, Gerard. Prefácio. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em Psicologia Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FALCÃO, Marcelo. **Não perca as crianças de vista**. Intérprete: O Rappa. Acústico MTV, 2005. CD e DVD.

FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa; LASTORIA, Andrea Coelho. Prática Pedagógica de Geografia e a formação docente: o estudo do lugar na licenciatura de Pedagogia. In: **XI Seminário Nacional O Uno e o diverso na educação escolar** - Uberlândia-MG, 2011. Disponível em <http://falagrupoelo.blogspot.com.br/p/publicacoes.html>. Acesso em: 1 jun. 2015.

FIALHO, Nádia Hage. Chão desigual: A categoria espaço/território no contexto da pesquisa e da pós-graduação em educação no Brasil. In NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 17-39.

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria; SACRAMENTO, Jônathas Alves. Mestrado Profissional em Educação: Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. **Revista Educação em Perspectiva**. Dossiê "Novas Tecnologias, Formação Docente e Pós-Graduação". Viçosa, v. 4, n. 2, p. 489-509, jul/dez 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

GARCIA, Ricardo Silva. **Portal REDEPUB**: história das escolas da rede pública do Estado da Bahia. Salvador, 2013.

GATTI, Bernadete A. Pesquisa em ação: produção de conhecimentos e produção de sentidos como desafio. In: Seminário: Pesquisa e Pós-Graduação. São Leopoldo, RS, 2008. Anais... São Leopoldo: Unisinos, 2008.

GIL FILHO, Sylvio Fausto. Geografia Cultural: estrutura e primado das representações. **Espaço e Cultura**, n. 19-20, jan/dez. Rio de Janeiro: UERJ, NEPEC, 2005.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**/EAESP/FGV, v. 35, n 3, mai/jun, 1995.

GONÇALVES, Antônio Custódio. Os bairros urbanos como lugares de práticas sociais. **Revista da Faculdade de Letras** – Geografia. I Série. V. 1. Porto, 1988, p. 15-31. Acesso em: 12 ago. 2015.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HARTENTHAL, Mariana Westphalen von; ONO, Maristela Mitsuko. O espaço percebido: em busca de uma definição conceitual. **Arquiteturarevista**. v. 7, n. 1, p. 2-8, jan/jun 2011.

HEMPE, CLÉA. **Lugar**: diferentes significados. In: XVI Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade no Desenvolvimento Regional. 2014. Disponível em <http://www.unicruz.edu.br> Acesso em: 20 jan. 2015.

HETKOWSKI, Tânia Maria. Geotecnologia: como explorar educação cartográfica com as novas gerações? In: XV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, MG: UFMG, 2010.

HETKOWSKI, Tânia Maria. Políticas Públicas: **Tecnologias da Informação e Comunicação e novas práticas pedagógicas**. Universidade Federal da Bahia. 2004. 214 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UFBA. Salvador, BA.

HETKOWSKI, Tânia Maria. Programas de Pós-Graduação em Educação. Cenário e perspectivas metodológicas dos mestrados profissionais. Apresentação Conferência. In: XXII EPPEN - Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste. Reunião Científica Regional da ANPEd, 2014.

HETKOWSKI, T. M.; PEREIRA, Inaiá B.; NASCIMENTO, FABIANA S.; PEREIRA, T. R. D. S. Geotecnologias e as TIC no entendimento do espaço: uma experiência formativa na Educação Básica. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; PEREIRA, Tânia Regina Dias Silva (Org.). **Geografias e linguagens**: concepções, pesquisas e experiências formativas. 1 ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 1-392.

HOLZER, Werther. O conceito de lugar na Geografia Cultural-Humanista: uma contribuição para a Geografia Contemporânea. **GEOgraphia**. Ano V. n. 10, 2003. Disponível em <http://www.uff.br>. Acesso em: 13 maio 2014.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas. In: XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010. **Anais...** Belo Horizonte, 2010. Disponível em <http://w3.ufsm.br>. Acesso em: 19 ago. 2015.

JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JUNTA, Daniel Bueno; LASTORIA, Andrea Coelho. Cartografia escolar nos anos iniciais. In ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA REGIÃO SUL, 2, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <http://anaisenpegsul.paginas.ufsc.br>. Acesso em: 10 maio 2014.

KOZEL, Salete; GALVÃO, Wilson. Representação e ensino de Geografia. Contribuições teórico-metodológicas. **Ateliê Geográfico**. Goiânia. v. 2, n. 3 dez/2008, p. 33-48. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br>. Acesso em: 16 ago. 2015.

LAPASSADE, Georges. **Grupos, organizações e instituições**. Tradução Henrique Augusto Araújo Mesquita. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1977.

LASTORIA, Andrea Coelho; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Os Processos de pensamento do professor, o ensino reflexivo e as teorias pessoais. **Revista de Ciências da Educação**. Ano 6, n. 10 – 2004. p. 9-21.

LASTORIA, Andrea Coelho. Didática da Geografia e Geografia Escolar In: FONSECA, S. G. (Org.) **Ensino Fundamental**: conteúdos, metodologias e práticas. Campinas: Alínea, 2009. p. 295-312.

LASTORIA, Andrea Coelho; MELLO, Rafael Cardoso de. **"Cotidiano" e "lugar"**: categorias teóricas da História e da Geografia Escolar. UNIVERSITAS, Fernandópolis, v. 4, n. 1, 2008. Disponível em <http://falagrupoelo.blogspot.com.br/p/publicacoes.html>. Acesso em: 1º jun. 2015.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEITE, Y. U. F; GHEDIN, E; ALMEIDA, I. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber, 2008.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares. **Tecnologias inteligentes e educação**: currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet: Juazeiro/BA: FUNDESF, 2005.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares; HETKOWSKI, Tânia Maria. Educação e contemporaneidade: por uma abordagem histórico-antropológica da tecnologia e da práxis humana como fundamentos dos processos formativos e educacionais. In: LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Educação e contemporaneidade**: desafios para a pesquisa e a pós-graduação. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. p. 29-45.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares; MARINHO, Ana Glória da Silva. A exploração das geotecnologias no Espaço Geográfico: política de sentidos e o jogo de poder. In: BONETI, Lindomar Wessler; ALMEIDA, Nizan Pereira; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Inclusão sociodigital**: da teoria à prática. Curitiba: Imprensa Oficial, 2010. p. 25-37.

LIMA, Angélica Macedo Lozano; KOZEL, Salete. **Lugar e mapa mental**: uma análise possível. Geografia, v. 18, n. 1, jan./jun. 2009. Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Geociências. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia>. Acesso em: 21 ago. 2015.

LISPECTOR, Clarice. **Clarice na cabeceira**. Jornalismo. Editora Rocco, 2012.

LOBÃO, Jocimara; CHAVES, Joselisa. Geotecnologias na aprendizagem da Geografia: alternativas para inclusão digital. **Geografia's**. Feira de Santana, n. 1, p. 35-40, maio/nov. 2008.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, Laêda Bezerra. **Representações sociais, educação e formação docente**: tendências e pesquisas na IV Jornada Internacional. Conferência IV JIRS, 2005. Disponível em: <www.fundaj.com.br> Acesso em: 12 set. 2014.

MACHADO, Antônio. **Cantares**. Disponível em <www.escritas.org> Acesso em: 28 jan. 2015.

MALDANER, Anastácia. **Educação Matemática**: fundamentos teórico-práticos para professores dos anos iniciais. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MAURO, Suzeli. Saberes docentes na formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: um estudo com grandezas e medidas. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 273- 290.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5. ed. Brasília: Editora Unijuí, 2006.

MENEZES, Cecília Maria de Alencar. Educação continuada de educadores: superando ambigüidades conceituais. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 20, p. 311-320, jul./dez., 2003.

MENDONÇA, Anderson Pereira. **Representações sociais sobre o turismo em Pirambu (SE)**. 2012. 86 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Turismo) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, BA.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1908-1961). **A fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Tradução Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em Psicologia Social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOTTA, Marlene François. **Espaço vivido/espaço pensado**: o lugar e o caminho. 2003. 161 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

NASCIMENTO, Fabiana dos Santos; PEREIRA, Inaiá Brandão; HETKOWSKI, Tânia Maria. A rádio da escola na escola da rádio: uma experiência com estudantes da rede pública de Ensino. In: IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Sergipe, 2012. **Anais...** Disponível em <www.educonse.com.br> Acesso em: 10 maio 2014.

NÓVOA. Antonio e Outros: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Editora Publicações Dom Quixote Ltda, 1997.

_____. **Formação de professor**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1995.

OLIVEIRA, Eva Aparecida. A técnica, a *teckné* e a tecnologia. Itinerarius Reflectionis. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus de Jataí** - UFG. V. II, n. 5, jul/dez 2005. Disponível em <www.revistas.ufg.br> Acesso em: 15 ago. 2015.

OLIVEIRA, Márcio de. O conceito de representações coletivas: uma trajetória da divisão do trabalho às formas elementares. Debates do NER, Porto Alegre, ano 13, n. 22, p. 67-94, jul./dez. 2012.

OLIVEIRA, M.; PAIS, M.; GÓIS, M; CABRITO, B. Caderno de Atividades. **Sociologia 12 Ano**, Lisboa, Texto Editores, 2008. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/106833251/Sociologia-e-o-Conhecimento-Da-Realidade-Social#scribd>. Acesso em: 12 set. 2014.

PÁDUA, Letícia Carolina Teixeira. **A Geografia de Yi-Fu Tuan**: essências e permanências. 2013. 125f. Tese (Doutorado em Geografia Física). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. São Paulo, SP, 2013.

PEREIRA, Inaiá Brandão; NASCIMENTO, Fabiana dos Santos; PEREIRA, Tânia Regina D. S. Articulação Universidade e Ensino Médio: Potencialidades das Geotecnologias e o conhecimento científico. In: X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE), 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PR: PUC, 2011. p. 1-13.

PEREIRA, Tânia Regina Dias Silva; NASCIMENTO, Fabiana dos Santos; ANDRADE, Gustavo Erick de; DIAS, Josemeire Machado. Geotecnologias: um resgate da memória da cidade de salvador (BA) através do olhar dos alunos da escola pública. In: **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em <http://www.infoteca.inf.br>. Acesso em: 21 abr. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-34.

PINHEIRO FILHO, Fernando. A noção de representação em Durkheim. **Lua Nova**, n. 61, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ln/n61/a08n61.pdf> Acesso em: 21 nov. 2014.

RATEAU, Patrick et. al. Teoria da representação social. Tradução Cláudia Helena Alvarenga. In: VAN LANGE, P.A. M.; KROGLANSKI, A. W.; HIGGINS, E. T. (Orgs.) **Handbook of theories of social psychology**, v. 2. London: SAGE, 2012. p. 477-497. Título original: Social Representation Theory. Tradução não publicada.

RELPH, E. As bases fenomenológicas da Geografia. **Revista Geografia**, v. 4, n. 7, p. 1-25, abr., 1979.

RICHTER, Denis. **O mapa mental no ensino da Geografia**: concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

ROCHA, Samir Alexandre. Geografia Humanista: História, conceitos e o uso da paisagem percebida como perspectiva de estudo. **Revista RA´E GA**, Curitiba, Editora UFPR, n. 13, p. 19-27, 2007.

RODRIGO, VITOR, DANILO, NICOLAS. **Morada**. Intérprete: Forfun. Álbum Alegria Compartilhada, 2011. CD.

ROSA, Roberto. Geotecnologias na Geografia Aplicada. **Revista do Departamento de Geografia**. 16. 2005. p. 81-90. Disponível em <http://www.revistas.usp.br>. Acesso em: 13 jan. 2015.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: teoria e pesquisa do Núcleo Central. **Temas em Psicologia**, n. 3, 1996. p. 19-33.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador. **Matriz Curricular para o Ensino Fundamental I**. Disponível em <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2014.

SERPA, Angelo (Org.) **Cidade popular**: trama de relações socioespaciais. Salvador: EDUFBA, 2007.

SILVA, Vicente de Paulo da; SILVA, Rene Gonçalves Serafim. A Geografia e o estudo da vida cotidiana: um caminho para a compreensão do espaço. **Caminhos da Geografia**. Uberlândia, v. 15, n. 50 jun/2014, p. 164-171. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.phd/caminhosdegeografia>. Acesso em: 27 jul. 2015.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais e Agroindustriais**. Universidade Federal de Lavras. Minas Gerais, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005. Disponível em <http://www.redalyc.org>. Acesso em: 27 jul. 2015.

SOUSA, Lucileyde Feitosa. **Espaços dialógicos dos barqueiros na Amazônia**: uma relação humanista com o rio. 2012. 272f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR, 2012.

SOUZA, Carolina Gusmão; SOUZA, Talina Araújo; SANTOS, Fabiane Silva; MENEZES, Minéia Venturini. **As principais correntes do pensamento geográfico**: uma breve discussão da categoria de análise de Lugar. Centro Científico Conhecer, Goiânia, Enciclopédia Biosfera, n. 7, 2009. Disponível em <http://www.conhecer.org.br>. Acesso em: 21 nov. 2014.

SPINK, Mary Jane P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Caderno Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, jul/set, 1993. Disponível em < http://www.scielo.br>. Acesso em: 13 abr. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TECHIO, M. E. Estereótipos sociais como preditores das relações intergrupais. In: TECHIO, M. E.; LIMA, M. E. O. **Cultura e produção das diferenças**: estereótipos e preconceito, no Brasil, Espanha e Portugal. Brasília: TechnoPolitik, 2011.

TEIXEIRA, Marlene P. V.; MACHADO, Rosa Maria. Conceito de bairro: unidade popular ou técnica? **Anuário do Instituto de Geociências** – UFRJ, 1986. Disponível em <http://www.anuario.igeo.ufrj.br/anuario_1986/vol_10_66_71.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2015.

TEIXEIRA, Salete Kozel. **Das imagens às linguagens do geográfico**: Curitiba a "capital ecológica". 2001. 316f. Tese (Doutorado em Geografia Física). Universidade de São Paulo – USP: São Paulo, 2001.

TEIXEIRA, Salete Kozel. Mapas mentais – uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas. In: KOZEL S. et al (Org): **Da percepção e cognição à representação**. São Paulo. Terceira Margem, 2007, p. 114-138.

TEIXEIRA, Salete Kozel. Comunicando e representando: Mapas como construções socioculturais. In: SEEMANN, Jörn (Org.). **A aventura cartográfica**: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitude e valores do meio ambiente. Tradução Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1980.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da Experiência. Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VEIGA, Elba Guimarães; CASTRO, Cássio Marcelo Silva; OLIVEIRA, Anderson Gomes de; BULHÕES, Adalberto; SAMPAIO, Vitória Regia; FARIAS, Aline; CARDOSO, Carlos Henrique; AFONSO, Leonardo Dias. O processo de delimitação dos bairros de Salvador: relato de uma experiência. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**. Jan./abr, 2012, v. 1, n. 1, p. 131-147. Disponível em <http://www.rigs.ufba.br>. Acesso em: 21 ago. 2015.

WILSON, Tânia Cristina Pereira. **Representações sociais sobre diversidade cultural na formação de professores**. 2011. 126f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, RJ, 2011.

XAVIER, Rosane. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? **Psicologia & Sociedade**; v. 14, n. 2, p. 18-47; jul./dez. 2002. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em: 15 maio 2014.

ZALUAR, Alba; RIBEIRO, Ana Paula Alves. Teoria da eficácia coletiva e violência. O paradoxo do subúrbio carioca. **Novos estudos – CEBRAP**, n. 84. São Paulo, 2009. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em: 20 maio 2015.

Colofão

Formato	15 x 22 cm
Tipologia	Minion Pro 12/15,3
Papel	Offset 75g/m² (Miolo)
	Supremo 250g/m² (Capa)
Imagem Capa	Tikinet Edição Ltda
Tiragem	400 exemplares